



**Juliana Rita Gomes
Correia de Melo**

**AFFORDANCES PERCECIONADAS NO ESPAÇO
EXTERIOR: UM ESTUDO DE CASO NO PRÉ-
ESCOLAR**



**Juliana Rita Gomes
Correia de Melo**

**AFFORDANCES PERCECIONADAS NO ESPAÇO
EXTERIOR: UM ESTUDO DE CASO NO PRÉ-
ESCOLAR**

Relatório de Estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizado sob a orientação científica da Doutora Aida Maria De Figueiredo Ferreira, Professora Auxiliar do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro.

À minha avó, que sempre sonhou estar presente neste capítulo da minha vida.
Onde quer que esteja, conseguimos!

o júri

Presidente

Professora Doutora Ana Carlota Teixeira de Vasconcelos Lloyd Braga
Fernandes Tomaz
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro

Vogal - Arguente Principal

Professora Doutora Maria Amália Martins Rebolo
Professora Auxiliar do Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares – Instituto
Piaget

Vogal - Orientador

Professora Doutora Aida Maria de Figueiredo Ferreira
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro

agradecimentos

Tudo na vida tem outro sabor, quando vivido com as pessoas certas. Assim, chega agora a hora de agradecer a quem, durante todo este caminho, se manteve ao meu lado, dando a força necessária para a conclusão.

Aos meus incríveis pais, pelo possível e pelo impossível. Sem eles, não tinha chegado onde cheguei, nem ultrapassado os inúmeros obstáculos da vida.

Ao meu irmão Tiago, por todos os momentos de descontração que me proporcionou e por todo o orgulho e fé depositados em mim.

À professora Doutora Aida Figueiredo, pela sua enorme paciência para as minhas aflições, pela sua confiança e disponibilidade e, sobretudo, pelo seu conhecimento e vontade de tornar a infância das crianças mais marcante.

Aos professores cooperantes da minha PPS, por todo o apoio e ensinamentos ao longo deste percurso.

Ao grupo de crianças que participou no estudo, pela sua colaboração, simpatia e inocência.

Às minhas amigas Solange, Sara, Diana, Ana, Ritas, Mafalda e demais, por conseguirem sempre colocar-me um sorriso na cara e por me limparem as lágrimas, quando o mundo parecia desabar.

Ao meu amigo João, por estar sempre presente nas horas de aflição (e de edição) e por me salvar dos terríveis pensamentos que os momentos maus teimavam em desenhar na cabeça.

À minha Educadora de Infância, Carla Teixeira, por ter sido, sempre, um exemplo a seguir desde os meus primeiros anos de vida, até hoje e até sempre.

Às minhas cadelas, por estarem sempre prontas a dar-me a sua pura alegria e por se deitarem aos meus pés quando precisava de escrever.

À restante família e amigos, pelo apoio incansável e pelo orgulho demonstrado em cada meta ultrapassada.

A todos os professores que marcaram o meu percurso académico e que tenho como referência. À Universidade de Aveiro, (para mim) a melhor do mundo.

palavras-chave

Brincar, espaços-exterieiros, affordances, abordagem de mosaico

resumo

O presente relatório de estágio realizou-se no âmbito da unidade curricular de PPS, em articulação com a unidade curricular de Seminário e Orientação Educacional do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º CEB. Este tem como objetivo compreender que affordances são percecionadas e utilizadas por crianças em idade pré-escolar, no espaço exterior, sendo este caracterizado com base na taxonomia funcional de Harry Heft. O estudo tem como quadro conceptual a Teoria da Percepção Ecológica de James Gibson.

Para a recolha de dados foram designadas duas técnicas: a observação não participante e a Abordagem de Mosaico (AM). Para a primeira fase do estudo, observaram-se as crianças no seu espaço exterior durante o seu brincar livre. Nessa fase foram registadas as ações das crianças nos diferentes espaços e com diferentes materiais. Na segunda fase, foram implementados três instrumentos da AM: as fotografias, os desenhos e os circuitos, com o objetivo de registar os espaços preferidos das crianças, bem como as affordances percecionadas, utilizadas e proibidas, no caso de existirem. Em ambas as fases, os participantes foram seis crianças com idades compreendidas entre os três e os cinco anos. De forma a relacionar os dados, recorreu-se a um questionário de resposta aberta à educadora responsável pelo grupo. Utilizou-se a análise de conteúdo para a análise dos dados, de acordo com as categorias estabelecidas: affordances percecionadas, utilizadas e proibidas e espaços preferidos, resultando na triangulação dos dados.

Os resultados permitem a conclusão de que as crianças percecionam várias possibilidades de ação, mas, por vezes, são impossibilitadas de as utilizarem (por razões inerentes a si, à situação ou ao adulto), surgindo, dessa forma, as affordances proibidas. Relativamente aos espaços preferidos, o estudo demonstrou que, na maioria, as crianças preferem espaços que lhes ofereçam maior desafio e que lhes permita desenvolver o brincar funcional. Concluiu-se, também, que, após as alterações ocorridas no espaço exterior, este apresenta-se com mais oportunidades de ação.

keywords

Play, outdoor space, affordances, mosaico approach

abstract

This training course report took place in the context of the curricular unit of PPS, together with the course of seminar and Educational Orientation of the master's degree in pre-school education and teaching for the 1st CEB (Basic Education). This aims to understand what affordances are perceived and used by pre-school aged children, in outdoor space, which is characterized on the basis of Harry Heft's functional taxonomy.

The study has as its conceptual framework of the James Gibson's Ecological theory. For the collection of data two techniques were assigned: the non-participant observation and the Mosaic Approach (AM). On the first phase of the study, the children were observed in the outdoor space during their free playing for fun. In this phase, the children's actions were recorded in different spaces and with different materials.

In the second phase, three AM instruments were implemented: photographs, drawings and circuits, in order to record children's favourite spaces, as well as the affordances that were perceived, used and forbidden, if it was the case. In both phases, the participants were six children between three and five years old. In order to relate the data, a questionnaire of open response was applied to the responsible teacher of the group.

For the data analysis, it has been used a content analysis technique, according to the established categories: perceived, used and forbidden affordances and favourite spaces; this all implied a triangulation of data.

The results may lead to the conclusion that children perceive different possibilities for action, but sometimes they are unable to use them (because of themselves or the situation or the adult); so this creates the forbidden affordances. As to the preferred spaces, the study showed that, mostly, the children prefer the spaces that challenge them and the spaces that allow them the functional play.

Lastly, one came to the conclusion that, after the changes that took place in the outdoor spaces, these ones allow and give more opportunities for action and play.

Índice

Lista de Figuras	iii
Lista de Tabelas	iv
Capítulo 1- Introdução	1
Capítulo 2- Enquadramento teórico	3
2.1. O brincar	3
2.1.1 Definição.....	3
2.1.2 Importância e Benefícios.....	5
2.1.3 Benefícios de brincar nos espaços exteriores	7
2.1.4 Brincar arriscado.....	9
2.2 Teoria da Perceção Ecológica.....	12
2.2.1 Affordances, Informação e Captação ativa de informação	13
2.2.2 Contributo de Heft e Kittä: taxonomia funcional de Heft	15
2.2.3 Affordances percecionadas, atualizadas e proibidas.....	16
2.3 Abordagem de Mosaico.....	18
2.3.1 Enquadramento e influências.....	18
2.3.2 Definição.....	18
2.3.3 Fases da Abordagem de Mosaico.....	19
2.3.4 Características	20
2.3.5 Métodos	24
Capítulo 3- Metodologia.....	27
3.1 Caracterização do contexto	27
3.2 Pertinência do estudo.....	30
3.3 Objeto de estudo	31
3.4 Objetivos	31
3.5 Opções metodológicas	31
3.5.1 Tipo de estudo	31
3.5.2 Participantes	32
3.5.3 Procedimentos metodológicos	33
3.5.4 Técnica e instrumentos de recolha de dados	33
3.5.5 Categorias de análise	33
Capítulo 4- Resultados	37
4.1 Apresentação e análise de dados	37
4.1.1 Observação	37
4.1.2 Fotografias e desenhos.....	52
4.1.3 Circuitos.....	53
4.1.4 Questionário de resposta aberta à Educadora do grupo	56

Capítulo 5- Conclusões.....	63
5.1 Síntese conclusiva	63
5.2 Limitações e alterações.....	65
5.3 Sugestões	65
5.4 Considerações finais	66
Referências bibliográficas	69

Lista de Figuras

Figura 1- Ciclo de reciprocidade ativa indivíduo-ambiente (Figueiredo, 2015, p. 3)	12
Figura 2 - Fotografia do espaço destinado ao uso das crianças do 1.º ciclo	37
Figura 3 - Fotografia do espaço destinado ao uso das crianças do jardim-de-infância	38
Figura 4 - Estrutura 1 do espaço exterior.....	39
Figura 5 - Estrutura 2 do espaço exterior.....	40
Figura 6 - Zona da areia do espaço exterior	41
Figura 7 - Zona da relva do espaço exterior.....	42
Figura 8 - Cabanas do espaço exterior	43
Figura 9 - Zona da casinha do espaço exterior	43
Figura 10 - Trajeto de pneus do espaço exterior ("dragão de pneus")	44
Figura 11 - Trajeto das cordas do espaço exterior	44
Figura 12 - Ponte de madeira do espaço exterior	45
Figura 13 - Escorrega móvel do espaço exterior.....	45

Lista de Tabelas

Tabela 1 - registo de observações das ações das crianças durante o seu brincar livre	47
Tabela 2 - Caracterização do espaço exterior, com base na taxonomia funcional de Heft (1988).....	51
Tabela 3 - Registo dos espaços preferidos apontados através de fotografias das crianças	52
Tabela 4 - Registo dos espaços preferidos apontados através de desenhos das crianças	53
Tabela 5 - Registo dos espaços mencionados pelas crianças durante os circuitos.....	54
Tabela 6 - Reunião dos dados recolhidos através das técnicas e instrumentos utilizados.....	58

Lista de siglas

AM- Abordagem de Mosaico

PPS- Prática Pedagógica Supervisionada

SOE- Seminário de Orientação Educacional

Capítulo 1- Introdução

O presente relatório de estágio insere-se no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º CEB, enquadrado com as Unidades Curriculares de Prática Pedagógica Supervisionada (PPS) e Seminário de Orientação Educacional (SOE).

Tem como principal intenção refletir sobre a forma como as crianças percecionam o seu espaço exterior, registando, para isso, as affordances percecionadas e utilizadas ou proibidas. Nas últimas décadas, o tempo para o brincar livre tem vindo a ser substituído por constantes atividades organizadas em espaços fechados, privando as crianças de se desenvolverem livre e autonomamente, nomeadamente devido aos fatores de risco a que as crianças estão sujeitas. (Rodrigues, 2013). Neste sentido, torna-se fundamental entender, face a esta realidade, de que forma as crianças percecionam o seu espaço exterior.

Na perspetiva de Neto (2015), a prestação escolar – e não só - das crianças está intimamente ligada ao tempo para brincadeira livre e à possibilidade de correr riscos. Segundo o autor, as crianças buscam os desafios, procuram o insuperável, porque isso as faz sentir habilitadas para agir. Essa procura acontece, essencialmente, em espaços que lhes proporcionem o maior número de ações.

Segundo Figueiredo (2015), os espaços que promovam maior liberdade de movimentos, exploração e ação proporcionam um maior número de affordances percecionadas pelas crianças. Assim, o estudo incide no espaço exterior. Aliada a esta intenção surge a necessidade de renovação do espaço (exterior) do jardim-de-infância onde decorreu a segunda parte da PPS. Desta forma, este estudo de caso centrou-se na observação das crianças no espaço exterior, em momento de brincar livre, seguido da implementação da metodologia, com o propósito de entender quais os espaços que as crianças preferem para desenvolver as suas ações. Através destas técnicas de recolha de dados, foi possível registar as affordances percecionadas e utilizadas pelas crianças e as affordances proibidas, quando existiram.

A parte empírica deste estudo foi desenvolvida com um grupo de seis crianças, com idades compreendidas entre os três e os cinco anos de idade, de um jardim-de-infância público, no distrito de Aveiro.

O relatório aqui apresentado encontra-se organizado em cinco capítulos, a saber: introdução, enquadramento teórico, metodologia, resultados; e, por fim, conclusões.

No 2.º capítulo - enquadramento teórico -, abordam-se os conceitos fundamentais referentes à problemática do estudo, sustentados pela literatura: brincar, brincar arriscado, affordances, Taxonomia Funcional de Heft e Abordagem de Mosaico. O 3.º capítulo é constituído pela metodologia, na qual se inclui a caracterização do contexto em que decorreu a Prática Pedagógica Supervisionada; a pertinência do estudo, o objetivo geral e os objetivos específicos, as opções e os procedimentos metodológicos, as técnicas e instrumentos da recolha de dados e, por fim, as categorias de análise. O 4.º capítulo diz respeito aos resultados obtidos, que estão dispostos por ordem de acontecimentos - observação, AM -: fotografias, desenhos, circuitos e questionário de resposta aberta à educadora responsável pelo grupo. Estes resultados estão agrupados em tabelas para uma melhor compreensão do leitor. Em seguida, faz-se uma análise e discussão da informação obtida. Por último, surge o capítulo das conclusões, em que se encontram as ilações alcançadas pela análise e discussão, as limitações que surgiram ao longo do estudo e hipóteses de alterações, bem como algumas sugestões para futuros estudos idênticos.

Este trabalho termina com as considerações finais, em que se apresenta uma reflexão sobre todo o processo, assim como as implicações na prática pessoal e profissional da autora.

Capítulo 2- Enquadramento teórico

2.1. O brincar

2.1.1 Definição

Diversos estudos têm colocado a definição de brincar no campo dos assuntos complexos. Nos últimos anos tem-se assistido a um maior número de observações sobre o brincar das crianças em contexto de educação pré-escolar; no entanto, sente-se alguma dificuldade em definir esse conceito. Muitas são as conceções sobre esta definição, colocando, por um lado, os que defendem o brincar como, apenas, ocupação de tempo livre e, por outro lado, os que advogam o brincar como uma forma de desenvolvimento e de aquisição de competências e conhecimentos (Moyle, 2002; Ortega & Rosseti, 2000, citado por Carvalho, Alves & Gomes, 2005). É nesta perspetiva que surge discussão na dicotomia entre os conceitos de “brincar” e de “trabalhar”.

Tendo por base esta premissa, Nancy King (1986), num estudo sobre o brincar, questionou as crianças sobre a distinção entre brincar e trabalhar e estas foram bastante claras acerca de cada um dos conceitos: atividades atribuídas pelo professor/educador são trabalho, mesmo que sejam em formato de jogo. Por seu lado, a satisfação, o prazer e a criatividade não se distinguem em atividade de brincadeira ou de trabalho; no entanto, King refere que as atividades mencionadas pelas crianças como favoritas são brincar, salientando a ausência de envolvimento do adulto como o ingrediente necessário para o desenvolvimento do brincar das crianças. Todavia, Smith (1986) refuta essa ideia, afirmando a probabilidade de as crianças conceberem um adulto no ato do seu brincar, mesmo que durante esse momento elas não percebam que estão a brincar. O brincar, de acordo com Huizinga (1949), é intrínseco à condição humana, sendo mais do que um mero reflexo psicológico, considerando mesmo tratar-se outrossim de uma condição natural do ser vivo, retirando da ação momentos de diversão e prazer. O autor afirma, ainda, que muito antes de o ser humano brincar, os animais já o faziam, sem que fossem ensinados. Para além do fenómeno fisiológico e psicológico, o brincar tem uma componente significativa, isto é, tem algum sentido para os intervenientes, sendo esse sentido procurado durante todo o momento de brincadeira (Huizinga, 1949). Fromberg (1992) define brincar como uma atividade do pensamento, que tem um significado, é ativa, prazenteira, voluntária e regida por regras. Bateson (1972) sugere que o brincar se torna evidente quando os

intervenientes fazem um enquadramento das suas ideias, através das suas atitudes, das suas conversas e outras pistas comunicativas. Já Göncü et al. (2000) defendem que o brincar acontece quando há uma sensação de diversão, mas que é necessário considerar os diferentes modos culturais. Chateau (1975) sugere que o brincar deve ser definido “como uma actividade livre e voluntária, fonte de alegria e divertimento” (p. 26), defendendo que, se houver uma obrigação na participação, aquela deixa, automaticamente, de ser brincadeira, perdendo “uma das suas características fundamentais, o facto de o jogador a ele se entregar espontaneamente, de livre vontade e por exclusivo prazer, tendo a cada instante a possibilidade de optar pelo retiro, pelo silêncio, pelo recolhimento, pela solidão ociosa” (p. 26).

As opiniões dividem-se quando se reflete acerca da natureza e do valor de brincar. Alguns adultos entendem o brincar como um desperdício de tempo, outros como algo arriscado e perigoso, enquanto outros se apropriam como algo valioso que proporciona momentos de aprendizagem e de socialização (Lester & Russel, 2010). Estes autores refletem sobre os direitos das crianças em expressar as suas perspetivas e interesses, mas questionam sobre quem deve atuar na decisão final sobre uma criança mostrar interesse por algo que não é considerado o melhor, na visão do adulto. Os autores consideram o principal motivo de discussão a evolução das capacidades das crianças e consideram estas equilibradas em relação à responsabilidade de os adultos tomarem decisões pelas crianças.

Durante muitas décadas, muitas foram as teorias que tentaram encontrar uma definição de brincar, baseado no comportamento das crianças. Saracho e Spodek (1995) fazem um levantamento de algumas definições apresentadas por outros autores, que se citam em seguida:

Seashore: autoexpressão livre pelo puro prazer da expressão;

Froebel: abertura natural das folhas da infância;

Hall: usos e costumes e espírito do passado que persistem no presente;

Groos: prática instintiva, sem um objetivo definido, de atividades que serão essenciais no decurso da vida;

Dewey: atividades realizadas sem buscar um resultado específico além da realização das mesmas;

Schiller: gasto livre/ sem objetivo definido de energia em excesso;

Spenser: ações supérfluas que se realizam instintivamente na ausência de ações reais. Atividade realizada para satisfação imediata sem procurar ou sem se preocupar com benefícios posteriores;

Lazarus: atividade por si só, sem um fim em vista, só por e para diversão e satisfação;

Shand: tipo de jogo/ lúdico com a intenção de manter a alegria, o divertimento;

Dulles: forma instintiva de autoexpressão e de evasão emocional;

Curti: atividade bastante motivante que, como é isenta de conflitos, é habitualmente, embora nem sempre, agradável (p. 135).

Huizinga (1949) apresenta algumas teorias de explicação do fenómeno do brincar, em que a origem e os fundamentos do brincar são descritos como uma descarga de energia e como a satisfação de instintos ou como um momento de relaxamento. Por um lado, o brincar constitui um treino para o trabalho sério que a vida trará; por outro lado, serve como um exercício de contenção necessário para o indivíduo. Alguns autores consideram este fenómeno como um desejo inato de exercer uma determinada aptidão ou um desejo de dominar ou competir. No entanto, outros consideram que é uma saída para impulsos prejudiciais, como um renovador de energia desperdiçado por atividade unilateral, como "realização de desejos", como uma ficção destinada a manter o sentimento de valor pessoal, etc. (Huizinga, 1949).

Cada definição representa uma diferente interpretação sobre o brincar das crianças, que espelha as diferentes teorias aceites pelos investigadores na área. O brincar pode ser visto como uma forma de desenvolvimento das habilidades necessárias para a vida adulta. No entanto, diversas investigações relatam que o brincar é mais do que o que se preconiza; sendo que os seus benefícios podem ser imediatos, permitindo que a criança interaja com os ambientes físicos e sociais no seu meio envolvente; ou a longo prazo, preparando a criança para o futuro, tornando-a um cidadão crítico, com tomada de decisão e capaz de se desinibir perante desafios (Saracho e Spodek, 1995).

2.1.2 Importância e Benefícios

A importância de brincar é indubitável para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo da criança; todavia, esta importância tem vindo a perder lugar de destaque para atividades extracurriculares e trabalhos de casa. A preocupação dos pais/ familiares incide, fundamentalmente, nos conhecimentos adquiridos das crianças, sem se prestar especial atenção às capacidades e aos valores que o brincar pode ajudar a desenvolver. O brincar não se restringe apenas a momentos de lazer para a criança, mas também a momentos de aprendizagem e de expressão de sentimentos (Valério, 2016; Andrade, 2014).

Bettelheim (s/d) confirma que se se quer conhecer uma criança, tem de se entender o seu brincar. Freud (s/d) considerava o brincar como o meio pelo qual a criança realiza as suas primeiras grandes conquistas culturais e psicológicas.

Como tem vindo a afirmar-se, o brincar revela nas crianças a construção da sua personalidade e a aquisição de competências. É no ato de brincar que a criança começa a interagir socialmente e a experienciar os sentimentos de vitória, derrota, disputa, etc. Em vários estudos realizados, concluiu-se que o brincar permite que as crianças sejam capazes de aliar a criatividade à imaginação e à capacidade física, cognitiva e emocional (Ginsburg, 2007). Como tal, brincar é importante para o desenvolvimento do cérebro, uma vez que é através dele que as crianças se envolvem com o mundo à sua volta. Durante o brincar, as crianças podem criar e explorar um mundo onde sejam capazes de superar medos e anseios, desempenhando, muitas vezes, papéis de adultos, que lhes permite sentir que dominam o mundo, desenvolvendo e adquirindo competências que promovem a confiança necessária para enfrentar novos desafios (Ginsburg, 2007). Tsao (2012) refere autores do século XIX e XX, como Rubin (1982), que defendem que o brincar é visto como uma descarga de energia e as crianças brincam com o objetivo de libertar o excesso (Saracho & Podek, 1995). Groos (1898, citado por Tsao, 2012) considera que brincar é uma necessidade essencial da criança, porque pode reforçar os instintos que lhes possibilitam desenvolver competências para o futuro. No entanto, Tsao (2012) sustenta-se em Saracho e Spodek (1995) para afirmar que a maioria das teorias se baseiam, unicamente, na reflexão filosófica e na observação informal e não tanto na pesquisa. Psicólogos modernos apresentam, já, novas visões sobre o papel do brincar no desenvolvimento da criança. Freud (1939, citado por Saracho e Spodek, 1995) acreditava que o brincar funcionava como um momento de catarse, na medida em que permite que as crianças libertassem sentimentos negativos, substituindo-os por sentimentos positivos, agindo, por vezes, como forma de alternativa a uma situação vivida negativamente transformando-a numa situação mais agradável. Brincar pode, também, ajudar as crianças a dominar o medo e a sensação de vulnerabilidade, permitindo que estas reconheçam a consideração noutras pessoas (outras crianças ou adultos), confiem nelas e recorram a elas em momentos de necessidade (Tsao, 2012).

A importância dada ao brincar das crianças continua a vigorar nos programas de educação de infância; os equipamentos e materiais são definidos para promover o brincar dramático nas salas, com a existência de uma área denominada “área da casinha”, em que há figuras reduzidas de cozinhas, salas, quartos, bem como os utensílios aí existentes, de forma a que as crianças possam fazer representações da sua vida em casa (Saracho e Podek, 1995).

Brincar é, portanto, uma atividade natural e espontânea que permite à criança conhecer-se a si e ao mundo à sua volta, desde os seus primeiros anos de vida. É durante o brincar que a criança constrói a sua personalidade e a fortalece, adquirindo,

ao mesmo tempo, as competências e conhecimentos necessários para a sua vida futura. Além disso, o brincar possibilita o desenvolvimento da reflexão, da autonomia e da criatividade, estando, por isso, intimamente ligado com a aprendizagem (Aranega, Nassim & Chiappetta, 2006). Assim, é fundamental insistir neste conceito, quer nos jardins-de-infância, quer em contexto familiar.

2.1.3 Benefícios de brincar nos espaços exteriores

Como já foi referido, o brincar parece ter vindo a perder a devida importância, quer nas escolas, quer na vida quotidiana das famílias com crianças, principalmente, o brincar em espaços exteriores.

White (2004) remete a história para a altura em que o *homo sapiens* mantinha uma forte relação com a natureza. O autor relata que as crianças eram livres de brincar e a sua primeira escolha era fugir para as áreas com grande natureza à volta. No entanto, no final do século XX, muitos ambientes começaram a tornar-se muito urbanizados, o que reduziu o contacto com a natureza, ainda assim, as crianças passavam a maior parte do seu tempo ao ar livre, ainda que em lugares com calçada, parques, lotes vazios, etc. (White & Stoecklin 1998, citado por White, 2004).

Na perspetiva de Gill (2010, citado por Bento, 2015), este facto relaciona-se com diversos aspetos: aumento do trânsito nas ruas, o que reduz a segurança; redução de grandes espaços em substituição de construções de desenvolvimento urbano, retirando espaços de exploração livre; excessivo interesse das crianças pelas novas tecnologias, esgotando o tempo e as oportunidades de brincar ao ar livre, aproveitando a realidade; preocupação dos adultos com situações de perigo (raptos, agressões, acidentes), impedindo as saídas sem vigilância; as condições meteorológicas, podendo as crianças sair apenas em dias de bom tempo; excessivas participações em atividades extracurriculares, que retiram tempo às crianças, potencialmente usado em brincadeiras livres e exploração dos espaços exteriores.

A luta tem sido fazer ressurgir a vontade/ necessidade de trazer as crianças para o exterior. Com os números de estudos nesta área a aumentar, tem-se demonstrado que o contacto com a natureza e com o ar livre traz diversos fatores benéficos para o desenvolvimento das crianças em diversos níveis; desenvolve a criatividade, a habilidade, a concentração, a capacidade de resolver problemas e de tomar decisões (Coelho et al., 2015).

Já no século XIX, Eça de Queirós defendia n' Os Maias, através do pensamento-ação de Afonso, a necessidade do contacto com a natureza, não só para fortalecer o corpo, como parte integrante daquela, mas também para a reconhecer e

relevar. O inêxito com o filho Pedro – mais dedicado a atividades curriculares e deformado pela sobreproteção materna - não o fez desistir, tendo levado o pensamento à prática com o neto Carlos.

Tendo em conta a premissa de que o brincar funciona apenas como libertador de energia, White (2004), referenciando a teoria de Spencer (1855), relata que os pátios escolares eram apenas vistos como áreas para atividades físicas e para o desporto e não para outros domínios de desenvolvimento e de aprendizagem. White (2004, baseado em Shell, 1994) confirma que o design dos espaços exteriores das escolas e jardins-de-infância reflete a falta de compreensão da importância do ar livre para proporcionar às crianças oportunidades educativas ricas.

Num estudo de Coelho et al. (2015), cujo objetivo passa por complementar a oferta educativa para crianças entre os três e os cinco anos, são apresentados argumentos fundamentados em factos que articulam a educação ambiental com a educação para a saúde com o ambiente exterior. Segundo os autores, há uma grande necessidade de ensinar cidadãos preocupados com preservação da natureza e, parafraseando White e Stoecklin (2008):

a empatia com a natureza surge de um contacto regular das crianças com o mundo natural”, sendo através da brincadeira e da exploração, a melhor forma de “envolver e inspirar as crianças e cultivar um sentimento de admiração pelo mundo natural (Coelho et al, 2015, p. 112).

Além da educação ambiental, brincar na natureza contribui para o desenvolvimento e interesse pelo mundo da ciência, refletindo-se nas melhores tomadas de decisão ambientais. Também a nível de saúde, o brincar no exterior tem influência notável, na medida em que, aliado à atividade física, desenvolvem-se e se fortalecem os músculos, os ossos e articulações, bem como o sistema imunitário. Além disso, diminuem os riscos de doenças problemas cardíacos, de colesterol, diabetes, obesidade, etc. (Coelho et al, 2015).

Dada as inúmeras oportunidades e experiências que os espaços exteriores oferecem, as diferentes formas de aprender, interagir e comunicar e as possibilidades de desenvolver todos os tipos de competências, brincar nos espaços exteriores é visto como uma forma de aprendizagem de excelência, possibilitador da estimulação das crianças de forma completa, permitindo-lhes a construção do seu próprio conhecimento (Bento, 2015).

Bento (2015, sustentada por Thomas e Harding, 2011; White, 2008; Christensen & Mikkelsen, 2008; Sandseter, 2010; Little & Wyver, 2010) refere os diferentes tipos de desenvolvimento: motor, cognitivo, criativo, imaginário e emocional.

A nível motor, a contribuição dos espaços exteriores interfere na coordenação, equilíbrio e agilidade da criança, permitindo liberdade de movimentos. A autora baseia-se em Fjortoft (2001) para afirmar que, aliada a estes fatores, surge a diversidade de brincadeiras, relativamente ao espaço interior.

Também o mundo imaginário e o criativo têm a possibilidade de se desenvolver, uma vez que as crianças exploram livremente um grande número de “materiais, sons e movimentos”, podendo despertar neles uma diversidade de brincadeiras e diversos significados (White, 2008, citado por Bento, 2015, p. 131).

A nível emocional, a criança aprende a lidar com certos sentimentos. Além de promover a confiança e a autoestima, a criança lida com diversos obstáculos, aprendendo a arranjar estratégias para a resolução de problemas. A criança, fazendo a gestão do seu brincar, enfrenta, também, desafios que lhe permitem avaliar o risco. (Fjortoft, 2001). A autora considera que os ambientes naturais representam paisagens que desafiam a atividade motriz em crianças. A autora defende que encostas e rochas, por exemplo, são obstáculos que as crianças têm de enfrentar. Já a vegetação possibilita encontrar abrigos, as árvores permitem escalar e os prados permitem correr livremente e cair.

Em 1988, Heft corroborou a teoria de Gibson e argumentou que o espaço exterior das crianças oferece diferentes tipos de jogo e que as crianças percecionam as suas diferentes funções como convites para certas brincadeiras (Heft, 1988, citado por Sandseter, 2009). Desta forma, é facilmente valorizado o brincar arriscado. Embora as crianças procurem, naturalmente, brincadeiras de risco, as características do ambiente influenciam o brincar das crianças.

2.1.4 Brincar arriscado

Apesar de desde o início da História até aos dias de hoje se ter vindo a perder algum contacto com a natureza durante o brincar livre das crianças, até há cerca de 50 anos as crianças tinham a oportunidade de contactar, explorar e interagir com o mundo natural à sua volta com pouca ou nenhuma restrição ou supervisão (White, 2004). Gill (2010) alerta para o facto de se estar a educar as crianças numa cultura de medo, fazendo delas seres constantemente preocupados e incapazes de lidar com o risco e com o susto. Assim, o ato de brincar no exterior tem vindo a ser substituído por atividades reduzidas a espaços pequenos e fechados, no interior.

Ellen Sandseter (2009) reconhece o brincar arriscado como um fenómeno natural que acontece no brincar da criança e a autora corrobora diferentes estudos que afirmam que as crianças se envolvem, frequentemente, em formas arriscadas de brincar, em que podem testar as suas capacidades físicas, como a sua força física e coragem, mesmo que isso envolva a possibilidade de se magoarem.

O brincar arriscado é uma forma excitante de brincar que envolve o risco de lesões. No pior dos casos, estes riscos, além das lesões, podem ser mortais para as crianças envolvidas nele, o que divide a opinião de investigadores e profissionais de educação (Sandseter, 2009). Por outro lado, vários investigadores afirmam que o zelo excessivo acerca da segurança das crianças pode impedir a aquisição de competências para superar desafios e restringir a estimulação do desenvolvimento das crianças, tanto física, como mentalmente.

Num estudo de Stephenson (2003) com crianças de quatro anos sobre a perceção das mesmas acerca de experiências de brincar arriscado, concluiu-se que estas consideravam risco em algo que nunca haviam feito antes, fazendo-as sentir que estavam no limite, fora do seu espaço de controlo. Como exemplos de brincar arriscado, Stephenson registou atividades que implicavam deslizamento, balanço, escalada, combinando experiências de altura e velocidade. Nestas, as crianças arriscavam tais níveis de entusiasmo que, muitas vezes, a autora pôde observar que a sua alegria passava a medo. Além disto, sempre que as crianças eram pressionadas, sentiam-se inseguras, o que levava à interrupção da brincadeira.

Há uma diferença entre garantir que as crianças estão seguras e deixar que as crianças brinquem em ambientes físicos e emocionalmente estimulantes e desafiadores.

A questão que se coloca é a seguinte: “O que é o risco?”. Na perspetiva de Sandseter (2009), o conceito toma diferentes formas consoante a interpretação de cada pessoa, de cada cultura e de cada contexto, o que impede que se defina *risco* de uma forma ampla e global. O risco de lesão num brincar arriscado é inevitável, visto que esse se relaciona com a probabilidade de ferimentos e de sentimento de insegurança, quando a criança excede os limites por si impostos (e por outros), tentando tornar mais desafiante a sua experiência (Stephenson, 2003).

Os fatores de risco mais comuns nas lesões das crianças baseiam-se, principalmente, na altura máxima da queda, impacto de absorção de superfícies, em bordas afiadas, equipamentos instáveis e na probabilidade de serem presos, comprimidos, esmagados ou batidos. No entanto, a supervisão e a vigilância podem ser alguns princípios na redução de fatores de risco durante o brincar; isto não significa que os adultos devam restringir as crianças de se envolverem em atividades

de brincar arriscado e desafiador, mas sim que eles têm uma responsabilidade pedagógica de deixar que as crianças encontrem riscos e desafios dentro de um ambiente seguro. Também esta supervisão da percepção de riscos pelos adultos pode influenciar a forma como reagem à situação; assim, as suas ações podem interferir, restringir ou encorajar o brincar arriscado, constituindo fatores que contribuem para o risco potencial da situação (Sandster et al., 2017, Sandseter, 2009).

Sandster et al. (2017) afirma que tanto nos expomos a situações com resultados negativos, como a situações em que assumimos riscos para alcançar resultados positivos. O importante é entender de que forma é que o risco no brincar pode influenciar o desenvolvimento e a evolução das crianças. Elas abordam o mundo ao seu redor através do brincar. Incentivadas pela curiosidade e pela necessidade de excitação, as crianças testam as situações de risco da vida real através do brincar e descobrem o que é seguro ou não. Se as crianças nunca tivessem enfrentado o risco, nunca teriam aprendido a andar, a subir escadas, andar de bicicleta, etc. Há crianças que têm mais propensão para enfrentar mais riscos do que outras, no entanto todas as crianças tendem a procurar o risco e a enfrentá-lo, sendo que cada criança tem noção das suas capacidades e modera o nível de risco conforme os seus limites (Brussoni et al., 2012). Sandseter e Kennair (2011) concluem que o envolvimento das crianças em brincadeiras arriscadas tem o objetivo de reduzir medos, através de repetidas e constantes exposições ao risco. Se as crianças não tiverem oportunidades de ação perante situações de risco, não vão conseguir lidar com situações de medo, o que, mais tarde, se pode traduzir em distúrbios de ansiedade.

Smith (2002, citado por Sandster et al., 2017) admite que as teorias do desenvolvimento e da educação infantil têm grande influência na vida das crianças, pois passaram a considerar as crianças como seres capazes, que atuam nos seus contextos socioculturais e são os agentes das suas próprias aprendizagens. Como tal, espera-se que as crianças se envolvam na construção do seu próprio conhecimento e sejam capazes de tomar decisões, o que inclui reconhecer e avaliar o risco (Sandseter et al., 2017). Muitas crianças procuram experiências que lhes permitam enfrentar riscos físicos, relacionando a tomada de risco bem-sucedida e a vontade de assumir riscos noutras áreas. É importante continuar a refletir sobre as implicações que os padrões de segurança (cada vez mais) rigorosos em contexto de jardim-de-infância podem ter para e nas crianças (Stephenson, 2010). Citando Brussoni et al. (2012), manter as crianças seguras implica deixá-las enfrentar e gerir situações de risco.

2.2 Teoria da Percepção Ecológica

As Psicologias Ecológica e Ambiental tentam compreender de que forma os indivíduos percebem o seu ambiente, tendo por base a relação entre as suas ações e os elementos do ambiente (Figueiredo, 2015, citado por Paiva, 2016). Associada a estas perspetivas, encontra-se implícita a Teoria da Percepção Ecológica de Gibson (1986).

A Teoria da Percepção Ecológica, ou Teoria das *Affordances*, fundada por Gibson em 1979, tem sido usada para avaliar a relação entre as propriedades funcionais do ambiente e a forma como este é percebido pelo indivíduo, permitindo analisar as interações entre essas propriedades e a resposta comportamental de cada indivíduo (Figueiredo, 2015). A autora afirma que esta é uma tese baseada numa teoria naturalista, cujo objeto de estudo é o indivíduo no seu ambiente natural e que a percepção do ambiente é um processo direto, o que explicita a forma como o indivíduo o percebe.

Para Gibson, segundo Kittä (2003), era impensável estudar o indivíduo sem estudar as percepções que este tem do ambiente à sua volta. É de forma interativa e dinâmica que surge a relação entre o indivíduo e o meio ambiente. Gibson e Pick (2000) consideram esta relação recíproca e bidirecional, uma vez que o indivíduo recebe informação do meio ambiente e age conforme o que percebe.

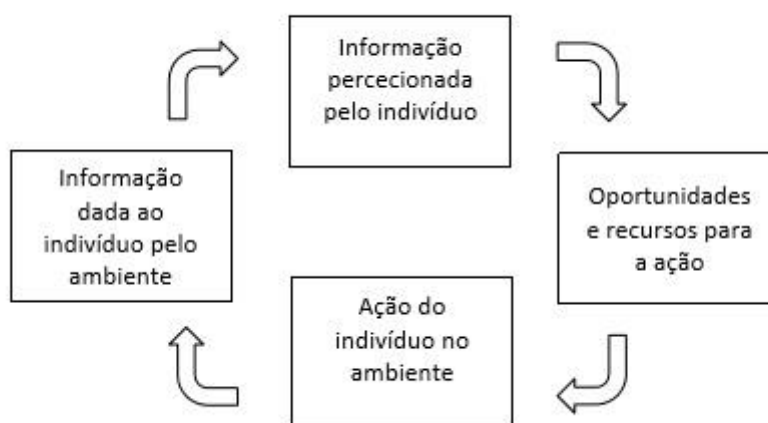


Figura 1- Ciclo de reciprocidade ativa indivíduo-ambiente (Figueiredo, 2015, p. 3)

Figueiredo (2015) considera que o ciclo de reciprocidade, representado na figura 1, pode ser entendido como a informação que o indivíduo recebe do ambiente e a sua consequente percepção, de acordo com os seus interesses e necessidades,

levando-o à ação. Com o desenvolvimento da ação, o indivíduo descobre mais informação, que o leva a perceber novas possibilidades e novas ações (Figueiredo, 2015).

Este ciclo abrange três grandes conceitos na Teoria da Percepção Ecológica, de Gibson: *Affordances*, Informação e Captação ativa de informação (Gibson e Pick, 2000, citado por Figueiredo, 2015).

2.2.1 Affordances, Informação e Captação ativa de informação

O conceito de Affordances refere-se à possibilidade de ação percebida por um observador por um objeto no ambiente. Estes objetos têm funções identificáveis e são compreendidos pelo que eles oferecem e não pelas suas propriedades ou qualidades (Clark & Uzzell, 2002).

Para Gibson (1986), o termo *affordance* pertence a algo referente ao ambiente e aos animais de uma forma que mais nenhum termo do dicionário faz. Este implica a complementaridade do animal e do indivíduo. O autor afirma que as *affordances* podem ser físicas, tais como fogo, proporcionando calor, luz e iluminação, mas também podem ser fornecidas pela presença de outras pessoas, como, por exemplo, a interação social, lutar e sustentar (*affordances* sociais). De facto, Gibson acredita que as *affordances* mais ricas e complexas do ambiente são aquelas fornecidas por humanos. Este tipo de *affordances* distingue-se, assim, de *affordances* físicas devido à sua componente social (Clark & Uzzell, 2002).

As *affordances* de um objeto ou de um ambiente não mudam à medida que as necessidades do observador mudam. Em vez disso, cabe ao observador entender as *affordances* de um objeto ou ambiente, de acordo com as suas necessidades e interesses do momento. Assim, a relação entre o ambiente e o observador é recíproca; a percepção guia a ação no ambiente e esta ação fornece informações para a percepção. O observador adquire conhecimentos sobre o ambiente e este conhecimento gera a ação, ou seja, o ambiente suporta a ação conforme o conhecimento deriva do ambiente (Gibson, 1991, citado por Clark & Uzzell, 2002, p.96).

Para Costall (2005), a teoria das *affordances* tenta atribuir um significado à realidade do mundo, relacionando, primeiramente, o significado com a ação e, em segundo lugar, abordando a dualidade entre o indivíduo e o ambiente. Segundo Heft (2003), vivenciar objetos e eventos do mundo como possibilidades de suporte para as ações do indivíduo, ou seja, como *affordances*, é experimentá-los. As *affordances* são ações atribuídas a propriedades intrínsecas a objetos e eventos delimitadas pela

relação entre percepção-indivíduo. Perceber as possibilidades do ambiente é uma experiência que se manifesta no decurso da percepção-ação do indivíduo.

Segundo a visão de Kytä (2003), as *affordances* referem-se às possibilidades funcionais do ambiente relacionadas com o comportamento do indivíduo. Os indivíduos que mais rapidamente, e de forma imediata, percebem as *affordances* do ambiente são os recém-nascidos. Estes são capazes de selecionar as *affordances* relacionadas com as suas progenitoras, como as suas vozes. A capacidade de as crianças perceberem *affordances* desenvolve-se à medida que crescem, de forma sistemática. A percepção das crianças melhora conforme vão adquirindo aptidões físicas: quando uma criança aprende a andar, abre-se, no ambiente, um novo conjunto de *affordances* (Gibson & Schmuckler, 1989).

Kytä (2003) apoia-se em Gibson e Schmuckler (1989) para afirmar que a percepção de *affordances* é, também, ensinada às crianças. Estas são consciencializadas do mundo que as rodeia e das suas *affordances* através da linguagem, de imagens, de brinquedos. Os pais, muitas vezes, ensinam as crianças a atualizar *affordances*. Por outro lado, também restringem esta atualização. Desta forma, pais, professores e outros adultos transmitem informação de geração para geração e ajudam as crianças a organizar o seu mundo. Ao observar atividades de outras crianças, a criança aprende ainda mais sobre a atualização de *affordances* (Kytä, 2003). A autora relembra, também, que Vygotsky (1978), embora não conhecesse a teoria das *affordances*, enfatizou que os objetos ditam às crianças o que devem fazer (e.g. uma porta serve para abrir e fechar e uma escada para subir e para descer). Segundo Gibson (1986, citado por Kytä, 2003), as crianças percebem diferentes oportunidades de ação, devido à relação entre elas e o meio ambiente, explicando, dessa forma, a experiência perceptual do indivíduo.

Para Gibson (1986, citado por Figueiredo, 2015), as *affordances* podem ser físicas (objetos, materiais, espaços, ...) e sociais (animais, outros organismos e interações sociais).

O indivíduo está rodeado de informação à sua volta, que pode ser proporcionada por elementos físicos do ambiente (objetos, superfícies, ...), ou por eventos (expressões faciais, movimentos, ações, ...) e chega até ele através do seu movimento e da exploração. As crianças obtêm a informação de um objeto, explorando-o (e.g. uma criança capta a informação de um escorrega, andando nele, subindo, descendo, saltando sobre ele, etc.), ou seja, recolhem diferentes pontos de vista do ambiente, retirando daí a informação (Figueiredo, 2015). Desta procura de informação, surge o conceito de captação ativa de informação.

Pela relação recíproca com o ambiente, as crianças fazem a gestão das suas ações, tentando entender o ambiente que as rodeia, através da captação ativa de informação. Esta captação está dependente dos interesses e intenções das crianças e das informações disponíveis no ambiente (Oliveira & Rodrigues, 2006). Neste sentido, Gibson, segundo Figueiredo (2015), diferencia dois tipos de ações: 1) exploratórias e 2) performatórias. As exploratórias permitem recolher informação sobre as possibilidades do ambiente e testar hipóteses. Este tipo de ação tem como objetivo produzir conhecimento. As ações performatórias visam obter um resultado previamente pensado, confirmando uma *affordance* já conhecida. Tal como nas ações exploratórias, estas também têm como objetivo a produção de conhecimento (e.g. as crianças sabem que, à partida, uma porta serve para abrir e fechar; contudo, ao explorá-la, podem descobrir novas possibilidades de ação, como bater para fazer som.) (Figueiredo, 2015). A captação ativa de informação pode resumir-se a uma relação entre a perceção e a ação que origina informação e conhecimento (Figueiredo, 2015).

2.2.2 Contributo de Heft e Kittä: taxonomia funcional de Heft

Harry Heft e Marketta Kittä (2006) foram dois dos maiores seguidores da Teoria das *Affordances* de Gibson. Heft (1988, citado por Figueiredo, 2015) defendia que os espaços das crianças deviam ser analisados com base na sua funcionalidade, sendo, dessa forma, possível entender os seus significados funcionais e as diferentes perceções e utilizações que as crianças dão ao seu espaço. Assim, Heft (1988) criou uma taxonomia, em que estão descritas as “propriedades funcionais significativas dos espaços das crianças.” (Figueiredo, 2015, p. 13).

Nesta taxonomia, Heft considera dez categorias:

1. Superfícies planas, relativamente suaves
2. Declives relativamente suaves
3. Objetos apreensíveis/soltos
4. Objetos fixos
5. Objetos fixos, não rígidos
6. Superfícies escaláveis
7. Abertura (permite deslocação livre num ambiente amplo, escutar e olhar para um lugar adjacente)
8. Esconderijo
9. Material moldável (terra, lama, areia)

10. Água

Mais tarde, Kyttä (2002), num estudo com crianças entre os oito e nove anos de idade, considera esta taxonomia, mas exclui a categoria Abertura e acrescenta-lhe *Affordances* Sociais, tentando entender que elementos do ambiente se relacionam com a socialização das crianças nos espaços exteriores. Estas categorias permitem a classificação das possibilidades de ação no meio ambiente em que as crianças se inserem, tendo em conta que, para crianças mais novas, podem ser acrescentadas outras ações, como rastejar, rebolar, empurrar carrinhos, etc. (Kyttä, 2003, citado por Figueiredo, 2015).

De forma a abordar o conceito de *affordance* como mais do que um simples fenómeno, Heft considerou oportuno distinguir este conceito em diferentes níveis: *affordances* potenciais e *affordances* atualizadas (Kyttä, 2003). Para Heft (1989), todos os ambientes têm um número incalculável de *affordances* potenciais.

2.2.3 *Affordances* percecionadas, atualizadas e proibidas

As *affordances* potenciais de um ambiente são inúmeras (Heft, 1989) e não dependem da perceção do indivíduo, isto é, elas estão presentes no ambiente e podem promover, ou não, a ação do indivíduo. Estas podem ser analisadas em relação ao indivíduo ou a vários indivíduos, ou seja, podem ser definidas com base nas características individuais de um único indivíduo ou podem ser partilhadas por vários indivíduos (Figueiredo, 2015).

Das *affordances* potenciais, podem existir as que são percecionadas por um indivíduo. Isto acontece se as qualidades de um indivíduo, os seus interesses e fatores socioculturais assim o determinarem. Assim, as *affordances* percecionadas são “propriedades funcionais de um elemento do ambiente” que foram entendidas por um indivíduo que lhe proporcionou uma ação (Figueiredo, 2015, p. 15). São os tais fatores referidos anteriormente que determinam se essas *affordances* percecionadas passam a ser utilizadas. As *affordances* utilizadas são “propriedades funcionais de elementos do ambiente utilizadas pela criança numa determinada ação.” (Figueiredo, 2015, p. 15). Todavia, nem sempre as *affordances* percecionadas podem ser utilizadas, por motivos inerentes ao próprio indivíduo ou à situação em causa, surgindo, assim, o conceito de *affordances* proibidas, o que impede a descoberta de nova informação e de atualização de *affordances* (Figueiredo, 2015).

As *affordances* podem ser atualizadas, ou não, e um perigo pode ser evitado ou enfrentado. Kyttä (2003) defende que há vários níveis de *affordances* potenciais e atualizadas. As *affordances* percecionadas, utilizadas e modeladas representam os

vários níveis de *affordances* atualizadas. As inúmeras *affordances* potenciais existem no ambiente mesmo que ninguém as percecione. A atualização de uma *affordance* potencial ilustra como as *affordances* estão algures entre o indivíduo e o ambiente. Cada um percebe, utiliza e modela as possibilidades que se ajustam às suas qualidades pessoais (Kyttä, 2003). As *affordances* atualizadas ocorrem com base em fatores intrínsecos à criança, ao espaço e à situação em causa. A criança conhece o seu espaço através das *affordances* nele existentes, sendo, por isso, essencial um espaço rico em *affordances* potenciais. Este espaço oferece oportunidades de ação de acordo com a intencionalidade da criança. As *affordances* percecionadas, que lhes permitem exploração e movimento, transportam novos conhecimentos e mais possibilidades de ação (Figueiredo, 2015).

As crianças e os pais partilham uma grande diversidade de *affordances*. Os pais aprenderam a ver o ambiente, não só, de uma forma comum, mas também pela forma como as suas crianças o veem através das *affordances* que nele encontram. Isto acontece, por exemplo, quando os pais proíbem as crianças de se envolverem numa atividade que possa representar perigo, mesmo antes de elas fazerem alguma coisa (Kyttä, 2003).

2.3 Abordagem de Mosaico

2.3.1 Enquadramento e influências

A Abordagem de Mosaico é inspirada na documentação pedagógica efetuada nos jardins-de-infância de Reggio Emilia, em que a pedagogia da escuta é valorizada, bem como a participação das crianças nos processos de tomada de decisão e na obtenção de direitos e competências. O objetivo passa por encontrar formas práticas que permitam responder à voz das crianças e que reconheçam as suas competências (Clark e Moss, 2011).

2.3.2 Definição

Esta abordagem é uma metodologia cujo objetivo principal se prende com a escuta ativa de crianças pequenas. A criança é valorizada, como portadora de uma voz própria, pertencente ao processo de tomada de decisão. Este é um método que combina o visual com o verbal, uma vez que faz uma triangulação de dados escritos pelo observador, da recolha de informação fotográfica e desenhada e de diálogos criados com e entre as crianças (Clark & Moss, 2011). Esta permite o trabalho conjunto entre crianças e adultos e caracteriza-se pela sua faceta multimétodo, em que as fotografias, os circuitos e mapas (feitos pelas crianças) podem ser usados para ilustrar as suas perspetivas.

Esta abordagem não se restringe apenas a crianças mais novas, como também a crianças com idades superiores a cinco anos, especialmente as que possuem dificuldades de comunicação e cuja língua é uma segunda língua (Clark & Moss, 2011).

Clark e Moss (2011) explicitam as visões que sustentam o desenvolvimento da Abordagem de Mosaico sobre as crianças, as quais funcionam como um reconhecimento de como as visões implícitas sobre a infância influenciam a forma como os adultos interagem com as crianças, quer sejam investigadores, profissionais ou pais. Para os autores, as crianças são vistas como...

- Crianças como especialistas da sua própria vida
- Crianças como comunicadores habilidosos
- Crianças como detentores de direitos
- Crianças como construtores de significados

2.3.3 Fases da Abordagem de Mosaico

Clark e Moss (2011) dividiram o estudo da abordagem mosaico em três fases.

A fase 1 descreve a estrutura de audição adotada e é nesta etapa do processo que é recolhida toda a documentação para agrupar as perspetivas fornecidas pelas observações e reuniões das crianças. As ferramentas individuais ou os métodos utilizados na AM são escolhidos para permitir que as crianças explorem as suas experiências através dos atos de falar, andar, fazer e rever. Estas formas de expressão foram escolhidas para estarem intimamente alinhadas com a forma como as crianças podem escolher comunicar com amigos e familiares. Estes modos informais de comunicação podem ser diferentes dos formais, baseando-se na alfabetização dominante nas configurações da primeira infância (Clark & Moss, 2011).

A fase 2 pormenoriza o desenvolvimento da AM durante o estudo, incluindo o trabalho direto com crianças, pais e profissionais; a informação recolhida é alvo de diálogo, reflexão e interpretação. Nesta fase, descreve-se a forma como as peças do mosaico podem atuar em conjunto, utilizando um conjunto de ferramentas que podem ser adaptadas para trabalhar em diferentes formatos. Estas podem ser acrescentadas de acordo com os interesses e competências dos adultos e das crianças. Os principais ingredientes dividem-se em três aspetos: 1) os métodos utilizados que permitem que as crianças expressem as suas ideias e sentimentos com confidencialidade; 2) a atitude que concebe as crianças como especialistas da sua própria vida; 3) o valor existente em cada peça do mosaico, em conjunto com outras peças do mosaico e outras perspetivas, incluindo as dos pais e dos profissionais.

Esta parte, dedicada ao tratamento de dados, ocorre em simultâneo com a fase 1, originando a triangulação de informação.

A fase 3 centra-se em definir as possibilidades, os desafios e as condições da escuta ativa das perspetivas das crianças. Uma das potencialidades desta abordagem são as entrevistas individuais, que permitem que as crianças demonstrem o que é importante para elas durante as suas vidas diárias. O material visual e verbal pode ser reunido e exibido para constituir o foco de discussão entre a criança, os pais, os profissionais e os investigadores. As fotografias tiradas pelas crianças podem ser inseridas nos registos individuais, juntamente com as cópias das conferências com as crianças. Os métodos que promovam a participação permitem que essas trocas comecem a partir das perspetivas das crianças. O material recolhido pode ser devolvido à criança para ajudar a sua reflexão e (re)avaliação das questões da sua própria vida. Também o diálogo e a reflexão constituem uma das partes potenciais

desta abordagem, pois promovem a relação entre crianças, pais e profissionais. O processo pode ser utilizado para recolher as perspectivas das crianças e para reforçar a importância de as ouvir sobre a qualidade das suas vidas. Os benefícios da reflexão podem ter efeitos a longo prazo, uma vez que as crianças envolvidas na representação das suas próprias perspectivas são mais capazes de se envolver nas tomadas de decisão de outras questões da sua vida (Clark & Moss, 2011).

2.3.4 Características

A Abordagem de Mosaico assenta nas seguintes características:

1. **Multi-método:** reconhece as diferentes vozes e línguas das crianças.

É importante entender que a escuta é um processo que não se limita à palavra falada. A expressão “voz das crianças” pode sugerir a transmissão de ideia apenas através de palavras, mas ouvir as crianças, incluindo crianças em fase pré-verbal, tem de ser um processo aberto a várias maneiras criativas de as crianças expressarem as suas visões e experiências vividas.

As vozes das crianças começam logo no momento do seu nascimento. Estas conseguem comunicar com adultos através das suas brincadeiras, das suas ações e reações (Goldschmied & Jackson, 1994, citado por Clark & Moss, 2011). Há um interesse atual em diferentes disciplinas e profissões para encontrar novas maneiras de comunicar com crianças pequenas, o que veio sustentar a decisão de Clark e Moss de procurar uma abordagem multi-método.

Os autores escolheram uma estrutura cuja abordagem combina o visual com o verbal. O valor de falar com as crianças sobre as suas vidas diárias não é esquecido; no entanto, são sugeridas ferramentas que também permitem que as crianças pequenas consigam comunicar as suas ideias e sentimentos com os adultos de outras formas simbólicas, como, por exemplo, através de fotografias ou desenho. Estes métodos podem, por sua vez, servir como trampolim para falar, ouvir e refletir.

A AM é, portanto, um processo multi-método, uma vez que são utilizadas várias técnicas em conjunto para perceber as visões e experiências das crianças. Alguns destes métodos são habitualmente utilizados para informar os adultos sobre a vida das crianças, enquanto oferecem novas oportunidades de escuta em todos os canais (Clark & Moss, 2011).

2. **Participativa:** trata as crianças como especialistas e agentes da sua própria vida

O objetivo de Clark e Moss (2011) tem sido encontrar uma abordagem que se concentre nas crianças como especialistas da sua própria vida. Os autores acreditam que as crianças, tal como os adultos, são “atores sociais”. Reconhecer as competências das crianças pode ajudar os adultos a refletir sobre as limitações da sua compreensão sobre a vida das crianças; é imprescindível ouvir as crianças, mais do que supor que já se conhecem as suas respostas.

Clark e Moss adaptaram técnicas participativas para usar com crianças pequenas. Originalmente, estas técnicas foram criadas para permitir que os adultos não-literários participassem ativamente na tomada de decisões a nível local. As técnicas incluíam o uso de representações gráficas, desenhos e colagens, entrevistas de criança a criança e teatros (Clark & Moss, 2011).

Não é uma questão de ver o mundo pelas perspetivas das crianças, mas sim de reconhecer os seus direitos para expressar o seu ponto de vista. Espera-se que a abordagem participativa respeite as perspetivas das crianças, assim como o seu silêncio (Clark & Moss, 2011).

3. **Reflexiva:** inclui crianças, profissionais e pais para refletir sobre significados, abordando a questão da interpretação

Ouvir é um processo ativo que envolve, não só a audição, mas também interpretação, a construção de significado e a resposta, tendo como intervenientes neste processo as crianças e os adultos.

“Os verbos mais importantes são ouvir, escutar e estar aberto aos outros; ouvir com todos os nossos sentidos.” (Rinaldi, 1999, citado por Clark & Moss, 2011, p. 9).

O processo de escuta envolve o ouvinte num processo interpretativo. A AM pode fornecer um foco para que os responsáveis pelas crianças reflitam juntos nas perspetivas das mesmas, lideradas por elas próprias (Clark & Moss, 2011).

A abordagem reflexiva tem muito em comum com a ideia de documentação pedagógica usada nos infantários da instituição Reggio Emilia. A escuta, a observação, a documentação e a interpretação são elementos-chave (Clark & Moss, 2011).

A documentação relaciona-se com a comunicação; é uma estrutura que permite colocar em aberto as ideias, as perceções e as atividades de crianças e adultos de uma forma que promova a maior compreensão e a troca de opiniões. A

variedade de perspectivas pode levar a interpretações diferentes; este facto, porém, não é visto como uma fragilidade, mas sim como uma forma de comunicação, reflexão e ação. As crianças não são excluídas destas discussões, pois são fundamentais para a construção de significado; estas são co-construtoras em conjunto com os pais e profissionais de educação; todavia, estes não necessitam de conhecer todas as soluções (Clark & Moss, 2011).

O conceito de documentação permite introduzir uma gama de ferramentas participantes para que as crianças tenham mais oportunidades de partilhar as suas perspectivas.

4. **Adaptável:** pode ser aplicada em várias instituições de infância

Clark e Moss (2011) estabeleceram uma estrutura de escuta que permitisse trabalhar em diferentes instituições de primeira infância. Esta abordagem é uma forma de contextualizar a escuta, as relações e os processos envolvidos. Os fatores importantes passam por encontrar métodos que atentem nas crianças como especialistas da sua própria vida e que propiciem formas diferentes de comunicar essa competência tanto quanto possível. Algumas técnicas podem ser mais apropriadas de acordo com os diferentes géneros do grupo ou as diferentes formas culturais da criança. Outras possibilidades podem estar relacionadas com as habilidades específicas de profissionais que trabalham com as crianças (Clark & Moss, 2011).

5. **Focado nas experiências vividas das crianças:** pode ser usado para uma variedade de propósitos, incluindo olhar para as vivências e não apenas para o conhecimento adquirido ou para os cuidados recebidos.

Os autores também pretendem uma abordagem que possa ser usada para vários propósitos, incluindo olhar para as vidas vividas, em vez de se concentrar apenas no conhecimento adquirido. Clark e Moss evidenciam a importância de explorar as visões e experiências do dia-a-dia nas instituições que frequentam. Considerar as crianças como consumidores pode levar a uma compreensão superficial da satisfação das crianças, em vez de aprofundar a compreensão da complexidade das suas vidas quotidianas (Clark & Moss, 2011).

Grande parte da experiência na escuta das crianças tem focado a sua atenção nas crianças como aprendizes. Os educadores de infância estão envolvidos nesta tarefa diária. No entanto, é premente não se limitar apenas ao processo de aprendizagem, mas também às estruturas que os educadores operam. Dentro do

quadro de aprendizagem há uma vasta gama de análises e atos pedagógicos que veem as crianças de diferentes formas (Clark & Moss, 2011).

“Uns veem as crianças como vasos vazios à espera de serem cheios de conhecimento. Dentro desta visão, as crianças são os objetos em que a aprendizagem é derramada. Outras abordagens veem as crianças como participantes ativos na sua própria aprendizagem” (Clark & Moss, 2011, p. 11).

Ouvir as crianças é a chave para abordagens que as considerem como participantes. Paley (1986) defende que ouvir as crianças na sala de aula propicia uma nova forma de relação com a criança: “As regras de ensino mudaram; eu agora quero ouvir as respostas que eu não poderia inventar” (citado por Clark & Moss, 2011, p. 11).

6. **Incorporado na prática:** a estrutura para ouvir tem o potencial de ser usado como uma ferramenta de avaliação e para se tornar incorporado na prática dos primeiros anos.

Os autores têm-se preocupado em desenvolver uma abordagem para ouvir as crianças que possa ser usada tanto como uma ferramenta de avaliação, como para se tornar incorporada nas práticas dos primeiros anos (Clark & Moss, 2011).

A intenção é ampliar a abordagem para considerar a audição como consultoria - “O que pensa sobre isto?” -, para ver a audição como uma conversa contínua. As crianças são respeitadas como a diferença; portanto, o objetivo não é procurar a voz da criança, nem tentar fazer ecoar as vozes das crianças em vozes adultas, nem exigir consensos (Clark & Moss, 2011).

Vários métodos e modos foram necessários para tirar proveito das forças de cada criança e oferecer uma gama de oportunidades para pensar. Uma abordagem multi-método oferece várias oportunidades, pois, como Stephenson (2009) afirma, as diversas estratégias tornam-se eficazes não só porque permitem a triangulação de dados, mas também porque isso significa que as crianças podem selecionar a atividade que preferem e usar a sua imagem; portanto, por cada criança, pode ser criado um padrão mosaico bastante diferente.

A avaliação desta abordagem baseia-se na utilização de diferentes métodos (verbais, visuais e cinestésicos), exaltando, sempre, a participação ativa das crianças com foco na construção do seu próprio conhecimento, ao invés da extração.

2.3.5 Métodos

A recolha de dados tem o objetivo de refletir as perspetivas das crianças e a sua consequente análise. Estas podem surgir através de diferentes métodos (Clark e Moss, 2011):

1) Fotografias

Este é um método que proporciona uma forma de comunicação mais dinâmica e apelativa para as crianças. Clark e Moss (2011) defendem que as fotografias devem ser tiradas pelas próprias crianças, ao invés de serem tiradas pelo adulto. Desta forma, as crianças podem retratar exatamente aquilo que pretendem, mostrando ao adulto uma visão mais aprofundada dos seus sentimentos. Para além de tirarem as fotografias, as crianças devem ter acesso, mais tarde, ao seu trabalho, para que falem orgulhosamente sobre ele a outras crianças e aos adultos.

2) Circuitos

Os circuitos permitem ampliar o trabalho com as crianças e a ideia é utilizar técnicas em que elas possam participar ativamente. Trata-se de passeios conduzidos pelas próprias crianças, que, à medida que vão andando, vão explorando os espaços e conversando com o adulto sobre as suas preferências. A informação que vão relatando, também pode ser, ao mesmo tempo, documentada através de desenhos, fotografias, gravações-áudio, etc., para, mais tarde, ser apresentada.

3) Mapas

A elaboração dos mapas é uma forma de representar a informação proveniente dos circuitos realizados. Para as crianças mais pequenas, torna-se muito complexo fazer uma representação bidimensional de um espaço; portanto, pode fazer-se um mapa utilizando as fotografias recolhidas durante o circuito e relacionando, assim, as diferentes peças do mosaico.

4) Reuniões/entrevistas

Estas consistem em conversas informais, em ambiente familiar, e podem ser realizadas às crianças, aos pais e encarregados de educação, educadores e auxiliares, com o objetivo de conhecer as perspetivas das crianças.

5) Observação e documentação

Estas técnicas são utilizadas de forma a conhecer, a registar as perspetivas das crianças e a fazer uma observação dos acontecimentos. Para a documentação, é essencial reunir todos os registos (fotos, vídeos, registos escritos, ...) para que as crianças, mais tarde, possam ter acesso a essa informação.

6) Dramatizações

Este é um método utilizado na Abordagem de Mosaico, que permite utilizar personagens para representar as perspetivas das crianças. Se as crianças manifestarem interesse em determinados espaços, equipamentos ou pessoas, o adulto introduz algumas figuras e equipamentos que representem o que as crianças querem referir.

7) Manta mágica

Como última fase da utilização dos métodos desta abordagem, surge o momento de reflexão sobre todos os métodos utilizados e sobre os seus resultados, dando, assim, oportunidade às crianças de comentarem e refletirem sobre as suas perspetivas.

Capítulo 3- Metodologia

3.1 Caracterização do contexto

A Prática Pedagógica Supervisionada (no primeiro e segundo semestre) decorreu num Centro Escolar pertencente a um Agrupamento de Escolas do distrito de Aveiro, numa turma de 1.º ciclo e numa sala de pré-escolar, respetivamente. O agrupamento inclui a educação pré-escolar, os 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e o ensino secundário, situando-se a idade das crianças e jovens entre os três e os dezoito anos (Projeto Educativo do Agrupamento, 2013).

O Centro Escolar onde se realizou a Prática Pedagógica Supervisionada do primeiro e segundo semestre data de 2016/2017 e está inserido no meio urbano. O edifício é constituído por duas salas de pré-escolar, um salão de ATL, que também funciona como cantina, duas salas para cada ano de escolaridade do 1.º ciclo, uma biblioteca e algumas salas de apoio escolar.

No Projeto Educativo é salientado o envolvimento das várias Associações de Pais na dinamização de projetos e atividades. Para o desenvolvimento da Prática Pedagógica Supervisionada, esta colaboração foi fundamental para o projeto realizado no espaço exterior, cujo objetivo se centrava na sua dinamização, (re)aproveitando os materiais já existentes e inserindo outros passíveis de perceção e utilização livre pelas crianças. Para além da participação ativa dos pais, o agrupamento conta com o apoio de diversas entidades, destacando-se, para este projeto, a parceria com a Câmara Municipal e a Junta de Freguesia, que trataram do fornecimento de material e de mão-de-obra, com a participação dos Escuteiros do concelho.

A Prática Pedagógica Supervisionada no primeiro semestre foi realizada numa turma do 3.º ano do 1.º ciclo, com idades compreendidas entre os oito e os nove anos de idade. O espaço destinado a este ciclo restringe-se a uma zona interior de entrada comum a todos os anos de escolaridade. A partir deste espaço, as crianças podem dirigir-se para as salas, para a biblioteca, para a secretaria, ou para o exterior. Há duas salas para cada ano de escolaridade. A sala da turma em questão, localizada no 1.º andar do edifício, está disposta em filas e colunas, com a mesa do professor de frente para os alunos e ao lado do quadro. Há também acesso a um computador e projetor, utilizado, maioritariamente, pelo professor da turma. No canto inferior esquerdo da sala, está um balcão, onde são guardados os materiais das crianças e demais trabalhos realizados; no canto inferior direito está um armário, em que são guardados os processos individuais de cada aluno da turma. Apenas metade de uma

parede da sala é revestida de janelas, com vista para o espaço exterior; as restantes paredes são revestidas de cortiça, para que possam ser afixadas as realizações das crianças, informações e outros materiais e recursos didáticos.

A organização do dia desta turma, divide-se em tempos letivos destinados às áreas curriculares, das 9h às 16h, com intervalo (recreio) de trinta minutos, das 10h às 10h30, e com hora de almoço, das 12h30min às 14h. Consoante os dias, até às 17h30, existem as atividades de Componente de Apoio à Família (oferta complementar, TIC, atividade física desportiva, música, apoio ao estudo e inglês).

A turma é composta por doze alunos do sexo masculino e sete do sexo feminino com idades compreendidas entre os oito e nove anos, sendo que uma criança tem Necessidades Educativas Especiais (Síndrome de Asperger) e encontra-se num nível inferior ao restante grupo, isto é, no 2.º ano. Por decisão do Conselho Pedagógico, este aluno mantém-se na mesma turma, pois é um grupo que está formado desde o jardim-de-infância e, dada a especificidade do espectro de autismo, poderia ser desfavorável, para a criança, alterar o seu ambiente. Em determinadas horas do dia, este é acompanhado, individualmente, por uma professora de Ensino Especial.

A PPS do segundo semestre decorreu na sala A de educação pré-escolar, com crianças dos três aos seis anos. A sala de atividades tem 50m² e é organizada por áreas: área da manta; área do computador; área da estante que, de um lado, está reservado para a leitura de livros e, do outro lado, para jogos de mesa e construções com legos; área das mesas; área da casinha e área das construções. A sala tem, também, um local para as crianças guardarem os seus trabalhos livres em caixas devidamente identificadas com os nomes de cada criança, uma zona com armários, onde são guardados os diversos materiais necessários às execuções do grupo, e uma zona onde estão os materiais utilizados diariamente e a que as crianças têm acesso.

Relativamente às áreas, de uma forma geral, as crianças dividem-se por ordem de preferência e/ ou de chegada, no entanto observam-se algumas tendências em certas áreas.

A zona das construções livres é, usualmente, utilizada pelas crianças mais velhas, especificamente, as de sexo masculino, que costumam usar os blocos de madeira para empilhar o maior número sem deixar cair ou para construir pistas de corridas com alguns materiais soltos existentes.

A área da casinha é, predominantemente, aproveitada pelas crianças de três anos quando planeiam representações e dramatizações que simbolizam a vida real, com todas as rotinas. Esta é, possivelmente, a área preferida do grupo, mesmo que não seja a primeira escolha das crianças mais velhas.

A área da manta é o local comum a todas as crianças e adultos, pois é nela que se desenvolvem os momentos de partilha e reflexão, quer no início e final da manhã, quer no início e final da tarde. É, igualmente, um local de repouso que as crianças utilizam para brincadeiras mais individuais ou apenas para se sentarem a conversar.

Tal como esta, a área das mesas é também de uso coletivo, que serve para desenvolver atividades livres e orientadas, como os desenhos, construções, experiências, etc. e para os jogos de mesa. Além disto, é também na área das mesas que as crianças se sentam para lanchar e para celebrar aniversários.

A área do computador é a área utilizada pela grande maioria das crianças, quando quer sentar-se a ver filmes e vídeos ou a jogar na internet. Excetuando estes momentos, o computador é utilizado apenas pelo adulto da sala para reproduzir músicas, quando as crianças assim o demandam. Esta área foi perdendo ordem de preferência das crianças desde o início do ano letivo, podendo ser atribuído este facto à dinamização e valorização do espaço exterior. Durante o tempo de PPS registaram-se poucas idas à estante dos livros, por iniciativa própria, exceto quando o adulto sugeria que se dedicasse tempo à hora do conto.

Relativamente aos restantes espaços do pré-escolar, as crianças têm, ainda, acesso à biblioteca, a outra sala de atividades, à casa-de-banho, ao espaço do ATL, que funciona como cantina nas horas destinadas às refeições, e ao espaço exterior. Na biblioteca, são desenvolvidas atividades de pequeno ou grande grupo, caso a educadora ache pertinente sair da sala.

No que diz respeito à organização do tempo durante o dia, as crianças e educadora dão entrada na sala de atividades a partir das 9 horas da manhã, sendo que algumas crianças do ATL chegam mais cedo. Das 9 horas até cerca das 9h30 minutos, as crianças podem escolher as áreas que querem frequentar dentro da sala. A partir das 9h30min, as crianças começam a arrumar e a sentar-se na área da manta para um momento de conversa e de apresentação (e negociação) do trabalho a desenvolver, se for o caso. Após este momento, as crianças começam as atividades propostas até às 10 horas, que é a hora do lanche. Neste momento, as crianças sentam-se à mesa e são distribuídos os lanches. No final destes, têm a hora do intervalo (recreio) que se prolonga até cerca das 11 horas. Das 11 às 12 horas, as crianças terminam alguns trabalhos ou brincam no interior ou exterior, consoante o que tenha sido planificado pela educadora. A partir das 12 horas, as crianças que almoçam na escola saem para o refeitório e as restantes ficam na sala de aula até às 12h30 minutos (hora de almoço estipulada), uma vez que vão almoçar a casa. A parte da tarde começa às 14 horas e, como de manhã, as crianças sentam-se na área da

manta para negociar o que vão fazer durante o tempo restante. O horário da tarde, habitualmente, começa às 14 horas e termina às 15h30min, exceto às terças-feiras, em que das 14h45 às 15h30, as crianças têm aula de música com uma professora da área.

O grupo é composto por vinte e cinco crianças (treze rapazes e doze raparigas), com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade. Há duas crianças de etnia cigana, tendo uma delas Necessidades Educativas Especiais (NEE), Trissomia 21. Esta é acompanhada por uma Educadora de Intervenção Precoce na sala de atividades e durante o horário letivo.

Com base no preenchimento das fichas do Sistema de Acompanhamento de Crianças (SAC), o grupo revela um nível elevado de bem-estar (4/5) e um bom nível de implicação (3/4).¹

3.2 Pertinência do estudo

Numa época em que a superproteção parece dominar a educação dada às crianças do século XXI e o tempo para o brincar tem sido substituído por inúmeras atividades (extra)curriculares, surge a necessidade de entender as oportunidades que as crianças têm para usufruir do espaço exterior e como o percecionam. É, assim, crucial entender o modo como as crianças expressam a sua brincadeira livre nesses espaços, uma vez que refletem a interação criança-espço e, inevitavelmente, as qualidades do espaço percecionadas como oportunidades de ação (Figueiredo, 2015).

No decurso da Prática Pedagógica Supervisionada, a divisão dos espaços exteriores frequentados pelas crianças do 1.º ciclo e do pré-escolar mostrou-se evidente. Embora houvesse um espaço amplo e comum, o 1.º ciclo não podia utilizar a parte destinada ao pré-escolar e vice-versa. De acordo com a taxonomia elaborada por Heft (1988), que permite fazer uma avaliação da qualidade do espaço relativamente às possibilidades de ação (Figueiredo, 2015), este revelava-se fraco: as crianças tinham apenas duas estruturas de madeira, um parque infantil e alguns pneus espalhados por uma área de relva relativamente grande. Este espaço apenas permitia “ações com objetos fixos”, “ações em superfícies planas relativamente suaves”, “ações com manipulação de objetos/materiais”, “ações com objetos fixos não rígidos” e “ações em superfícies escaláveis”, apartando as possibilidades de ação em declives relativamente suaves, em esconderijos, abrigos, refúgios e ações com material moldável e com água. Havia algumas limitações, uma vez que as affordances

¹ No ponto 4- observação- serão apresentadas mais informações sobre a caracterização do contexto em questão.

percecionadas pelas crianças eram impedidas pelo adulto de serem utilizadas, como era o caso de ações com material moldável, especificamente areia e terra (Heft, 1988).

Após as primeiras semanas de estágio, a observação efetuada em contexto de recreio (PPS do primeiro semestre) revelou que as crianças não percecionavam muitas oportunidades de ação no espaço exterior, o que motivou a autora a efetuar uma observação e reflexão, ao longo da PPS do segundo semestre, sobre a sua organização e a forma como poderia influenciar as suas ações. Assim, achou-se pertinente compreender que ações são encontradas nas diversas estruturas do espaço exterior destinado à educação pré-escolar, bem como os espaços preferidos pelas crianças.

3.3 Objeto de estudo

Atendendo ao referido, considerou-se como objeto de estudo do presente trabalho o espaço exterior do contexto de PPS do segundo semestre.

3.4 Objetivos

O objetivo geral deste estudo é compreender as *affordances* percecionadas e utilizadas pelas crianças no espaço exterior, durante o brincar livre, tendo sido definidos três objetivos específicos:

- caracterizar o espaço exterior do Centro Escolar, com base na taxonomia funcional de Heft e Kyttä;
- identificar as *affordances* percecionadas, utilizadas e proibidas durante o brincar livre;
- identificar as qualidades do ambiente designadas como preferidas pelas crianças, com base na Abordagem de Mosaico.

3.5 Opções metodológicas

3.5.1 Tipo de estudo

O estudo em questão ocorreu no espaço exterior de um jardim-de-infância, durante o brincar livre das crianças. Decorrente do objetivo geral, este estudo é de cariz qualitativo. Dadas as características apresentadas por Gil (2002), este é um estudo de tipo descritivo e exploratório, uma vez que permite estudar as características de um grupo de crianças do pré-escolar e que possibilita registar uma

nova visão do problema levantado inicialmente. Segundo Gill (2002), este tipo de estudo (descritivo) aproxima-se das características do estudo de tipo exploratório, cujo objetivo se prende com a exploração e esmiuçamento de um problema até à constituição de hipóteses. O planeamento de um estudo deste cariz é bastante flexível, pois permite que sejam considerados vários aspetos do problema estudado, envolvendo o “levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que têm experiências práticas com o problema pesquisado e análise de exemplos” (Selltiz et al, 1967, citado por Gil, 2002, p. 41). Gil (2002) refere ainda que, apesar da flexibilidade dos estudos de tipo exploratório, estes assumem a forma de “pesquisa bibliográfica ou de estudo de caso”. Dado que se pretende estudar, de forma profunda, o espaço exterior (objeto de estudo), optou-se pelo método de estudo de caso para este trabalho.

Bogdan e Biklen (1994) apresentam cinco características da investigação qualitativa: a recolha de dados ocorre no ambiente natural do investigador, em que este atua como principal instrumento; os dados recolhidos pelo investigador são, predominantemente, descritivos; o principal foco do investigador é o processo e, em segundo plano, os resultados; a análise dos dados é feita indutivamente e de uma forma constante; o investigador tenta compreender o significado que cada participante atribui à sua experiência.

O estudo de caso pode definir-se como uma forma de procura de entendimento e/ ou perceção das relações intrínsecas de um fenómeno contemporâneo com o seu contexto de produção (Yin, 1994). Numa investigação, a opção pelo método de estudo de caso não implica a escolha de um paradigma de investigação, mas a escolha de um paradigma leva à opção do método de estudo de caso (Sarmiento, 2011). O mesmo autor afirma que, em educação, os estudos de caso que surgem têm origem em situações escolares e/ ou com alunos e/ ou professores.

Como já referido anteriormente, o método adotado nesta pesquisa foi o estudo de caso, uma vez que se pretendia investigar sobre uma entidade específica: um grupo de crianças, em contexto de jardim de infância.

3.5.2 Participantes

O caso deste estudo é um grupo constituído por seis crianças, com idades compreendidas entre os três e cinco anos. Dado que o estudo decorreu durante o brincar livre de crianças de um jardim-de-infância, foram selecionados, de forma aleatória, um elemento masculino e um elemento feminino de cada faixa etária (três, quatro e cinco anos).

3.5.3 Procedimentos metodológicos

3.5.4 Técnica e instrumentos de recolha de dados

3.5.5 Categorias de análise

O estudo em questão tem como objetivo compreender de que modo as crianças percebem e utilizam o espaço exterior, tendo como referencial teórico a Teoria da Percepção Ecológica de Gibson. Para o efeito, considerou-se a utilização de duas técnicas de recolha de dados. Para a primeira fase, utilizou-se a observação não participante, como a técnica mais viável, dada a sua abordagem imparcial, que permite a recolha de dados mais genuínos. Na observação não participante, o observador não intervém na ação do observado e atua apenas como espectador, recolhendo, dessa forma, dados não influenciados (Godoy, 1995; Quivy, 2005). Numa fase posterior, selecionaram-se três instrumentos de recolha de dados, do método da Abordagem de Mosaico: as fotografias, os desenhos e os circuitos. Na fase final, de forma a complementar o estudo, foi requerido à educadora do grupo que respondesse a um questionário de resposta aberta sobre o espaço exterior e sobre a perspetiva do adulto em relação às percepções das crianças no mesmo. Importa referir que a recolha de dados foi autorizada, antecipadamente, pelos pais/encarregados de educação e devidamente explicado a cada participante como iria realizar-se a sua participação no estudo, esclarecendo que seriam livres de desistir quando quisessem, se assim entendessem.

Numa primeira fase - a observação não participante - decorreu de 13 de março a 26 de abril durante o período em que as crianças se encontravam no espaço exterior. Habitualmente as saídas ocorriam entre as 10h20min e as 11 horas, utilizando-se este tempo, dividido em dez minutos para cada participante, por cada dia. Dado que a utilização do espaço exterior se destina, maioritariamente, à hora do recreio, a observação realizou-se nesse tempo; em casos específicos, a autora aproveitou outros momentos de atividades no exterior para a fase de utilização da Abordagem de Mosaico. Nesta observação, houve um levantamento das *affordances* utilizadas pelas crianças durante o seu brincar livre. Como referido, foram, igualmente, utilizados três instrumentos de registo da Abordagem de Mosaico, numa segunda fase: as crianças foram incentivadas a desenhar o espaço do exterior preferido e, se possível, o que faziam nele. Como complemento dos desenhos, entregou-se uma

câmara fotográfica, à vez, a cada um dos participantes e foi-lhes pedido que registassem as imagens relativas aos espaços que identificavam como preferidos. Na terceira fase, utilizou-se outro instrumento da AM, os circuitos. Foi solicitado aos participantes que, à vez, guiassem a autora pelo espaço exterior, partilhando, em forma de diálogo, os seus espaços e materiais preferidos, de que forma os percecionavam e como o utilizavam, referindo, também, as affordances proibidas, no caso de existirem.

Já numa fase final, elaborou-se um questionário de resposta aberta à Educadora do grupo, para ser possível analisar a conceção que a responsável pelas crianças tinha sobre a forma como as mesmas percecionam e utilizam o espaço exterior, tentando compreender a existência, ou não, de affordances proibidas.

Após a recolha dos dados, procedeu-se à triangulação dos mesmos, o que permitiu dar resposta aos objetivos estipulados inicialmente para este estudo.

Para efeito de recolha de dados, recorreu-se à observação não participante, numa primeira fase e, posteriormente, à Abordagem de Mosaico, permitindo compreender como as crianças percecionam e utilizam o espaço exterior do jardim-de-infância.

A Abordagem de Mosaico, como foi dito anteriormente, divide-se em três fases: 1) observação e recolha de informação, 2) reflexão e discussão e, por fim, 3) tomada de decisão. Uma vez que o estudo em causa é exploratório e descritivo, e o período de Prática Pedagógica Supervisionada engloba apenas oito semanas, conjecturaram-se, como fundamentais, a fase um e dois desta abordagem.

Na observação não participante, o investigador recolhe os dados exteriormente, sem participar ativamente no estudo (Quivy, 2005). Assim, para este método construiu-se uma grelha de observação de dupla entrada dividida em setores: código do participante e dias de observação. Para cada dia e para cada participante, estão descritas as ações realizadas pelas crianças durante o período de observação. De forma a complementar e sintetizar a informação recolhida, criou-se uma tabela dividida em código de participante, espaço utilizado, affordances percecionadas, affordances utilizadas e affordances proibidas.

Heft (1988), durante a observação de crianças em espaços exteriores, registou todos os momentos de interação criança-ambiente e ambiente-criança e elaborou uma taxonomia funcional com dez categorias (Figueiredo, 2015). Tendo por base esta taxonomia, adaptou-se uma tabela, em que, para cada “qualidade do ambiente que suportam determinadas affordances”, estão relacionadas affordances percecionadas, affordances utilizadas e affordances proibidas.

Relativamente aos instrumentos utilizados que dizem respeito à Abordagem de Mosaico, foram utilizados as fotografias, os desenhos e os circuitos.

Qualquer um dos instrumentos foi utilizado, valorizando o papel principal da criança.

Segundo Vale (2004, p.11), a análise visa estabelecer uma “ordem, estrutura e significado” dos dados recolhidos desde o primeiro dia. Uma vez que o estudo em questão é de carácter qualitativo, considerou-se fundamental a utilização da análise de conteúdo, por se tratar de um “procedimento básico da investigação qualitativa” (Bogdan e Biklen, 1994).

Para Amado (2013, p. 313), a análise de conteúdo tem como intenção “organizar os conteúdos de um conjunto de mensagens num sistema de categorias que traduzam as ideias-chave veiculadas pela documentação em análise.” Há três fases elementares da análise de conteúdo: a pré-análise, a exploração dos materiais e o tratamento de dados (Bardin, 1977).

No que diz respeito à pré-análise, procedeu-se a uma leitura geral e posterior organização dos dados recolhidos. Dado que o estudo se dividiu em observação não participante e implementação dos instrumentos da Abordagem de Mosaico, foi importante organizar todos os dados recolhidos em cada um dos instrumentos utilizados nesta recolha.

Para a segunda fase desta análise - a exploração dos materiais -, delineou-se a criação de tabelas, de forma a ordenar os dados. Para a observação, criou-se uma tabela de dupla entrada com os códigos dos participantes e os dias de observação e uma segunda tabela que permitisse categorizar as affordances registadas durante esse período, em affordances percecionadas, affordances utilizadas e affordances proibidas.

Para a análise dos dados retirados da AM, contruiu-se uma tabela com os códigos dos participantes, as fotografias e desenhos e as affordances correspondentes aos espaços/ materiais ilustrados. Tal aconteceu para o registo de dados ocorridos durante os circuitos.

Por último, para o questionário, procedeu-se a uma leitura pormenorizada das respostas dadas pela Educadora, de forma a complementar a informação recolhida dos participantes.

Relativamente à terceira fase - o tratamento de dados -, este consistiu numa triangulação de todos os dados das tabelas, tendo como propósito a resposta ao objetivo proposto para este estudo, percebendo que affordances são percecionadas e utilizadas pelas crianças e de que forma estas percecionam o seu espaço exterior.

De acordo com a taxonomia funcional elaborada por Harry Heft (1988), as categorias de análise definidas para este estudo foram os níveis de affordances: affordances percebidas, affordances utilizadas e affordances proibidas e os espaços do exterior preferidos pelas crianças.

Capítulo 4- Resultados

4.1 Apresentação e análise de dados

O objetivo do presente trabalho foi compreender que affordances foram percebidas e utilizadas pelas crianças no espaço exterior, em momento de brincadeira livre.

Para a recolha de dados, recorreu-se à observação não participante e a alguns instrumentos da Abordagem de Mosaico: desenhos, fotografias e circuitos. Por fim, efetuou-se um questionário de resposta aberta à Educadora responsável pelo grupo, para compreender a sua perspetiva sobre a forma como as crianças percebem o seu espaço exterior.

Neste capítulo, são apresentados os resultados obtidos através das diferentes técnicas e instrumentos. No final, far-se-á uma triangulação da informação obtida.

4.1.1 Observação

O espaço exterior do Centro Escolar é comum a ambos os níveis de escolaridade. No entanto, não existe contacto entre as crianças no espaço exterior, uma vez que estas são advertidas para não se dirigirem à zona destinada ao outro nível de escolaridade.

As crianças do 1.º ciclo têm acesso ao campo de futebol e aos lados adjacentes, podendo ser possível observar jogos de futebol, corridas livres e, na maioria das vezes, de crianças sentadas a conversar.



Figura 2 - Fotografia do espaço destinado ao uso das crianças do 1.º ciclo

O espaço destinado às crianças do pré-escolar era, inicialmente, dividido em quatro secções: a zona do parque, a zona das estruturas de madeira, a zona da areia e a zona da relva.

Zona do parque

Nesta zona estão disponíveis um escorrega e dois baloiços que permitem diversas oportunidades de ação. Relativamente ao *escorrega*, percecionado com maior frequência pelas crianças, foi possível observar ações como descer sentado, descer deitado, descer de barriga para baixo e subir. No que concerne aos *baloiços*, um encontra-se partido, pelo que constitui uma *affordance* proibida; o outro raramente é percecionado pelas crianças para baloiçar, mas como objeto de contorno, ou seja, quando andam de bicicleta, utilizam o baloiço como rotunda, para circundar.



Figura 3 - Fotografia do espaço destinado ao uso das crianças do jardim-de-infância

Zona das estruturas de madeira

Aqui existem duas estruturas 1 e 2, que diferem quanto ao grau de dificuldade.

A *estrutura 1* contém duas traves de ferro à mesma altura, uma parede de escalada, uma parede de cordas, outra trave de ferro e uma base de madeira.



Figura 4 - Estrutura 1 do espaço exterior

Apesar de todas as crianças deambularem junto a esta estrutura, ela é utilizada, predominantemente, pelas crianças mais baixas (estatura), devido ao grau de dificuldade. Durante as observações, concluiu-se que as crianças preferem utilizar a estrutura como circuito, ou seja, começam num determinado ponto que lhes permite subir à base de madeira, para, mais facilmente, se pendurarem na primeira trave de ferro e baloiçarem com os braços. Nesta fase do circuito, algumas crianças param neste ferro e descem; outras vão alternando as mãos, de forma a conseguirem andar (sem tocarem o chão) até à segunda trave de ferro, que lhes permite subir e descer pelas cordas, utilizando, desta vez, todo o corpo. Nesta fase, também as crianças se dividem: umas passam à segunda trave de ferro e descem as cordas para, em seguida, subirem a parede da escalada; outras crianças passam da segunda trave de ferro diretamente para a parede da escalada e descem-na. Para algumas crianças, o circuito termina na parede de escalada; para outras, há continuação para mais dois ferros que têm de atravessar só com as mãos. Há ainda algumas crianças que utilizam o ponto mais alto da escalada para imaginarem que estão no ponto mais alto de um castelo a observar a paisagem.

A *estrutura 2*, ao contrário da primeira, é percecionada por quase todas as crianças, embora fosse, inicialmente, uma *affordance* proibida, quer pela proibição do adulto, quer pela incapacidade de a criança conseguir utilizar a *affordance* percecionada. Após a vontade manifestada pelas professoras estagiárias em potenciar o espaço exterior, a educadora passou a permitir a utilização desta estrutura e, a partir desse momento, surgiram novas perceções de oportunidades de ação. Uma grande parte das crianças perceciona esta estrutura como trepável até ao seu ponto mais alto, composto por duas cordas suspensas, que permitem pendurar pelos braços e baloiçar durante algum tempo. Para isso, algumas crianças concebem diferentes estratégias para trepar a estrutura e alcançar as cordas, designadamente: 1) empilhar pneus; 2)

apoiar os pés nos parafusos salientes dos pilares; 3) solicitar ajuda a crianças mais altas para lhes pegarem ao colo; 4) criar um circuito de forma a iniciar do ponto mais baixo à trave de ferro mais alta: sobem pela parede de cordas, passando para uma escada que lhes dá acesso direto a duas traves de ferro mais baixas, onde podem baloiçar e ir avançando, até chegar ao pilar mais alto.



Figura 5 - Estrutura 2 do espaço exterior

Ainda na mesma estrutura, além de subir às cordas suspensas, são percecionadas outras *affordances*. A estrutura é composta por uma parede de cordas, por umas escadas, por duas traves de ferro e pelas duas cordas suspensas. A parede de cordas, tal como as escadas, é utilizada para subir e descer e também para conseguir chegar ao segundo ponto sem pisarem os pés no chão. As duas traves estão a alturas distintas; uma está à altura de uma criança, sendo o nível de implicação bastante baixo, uma vez que oferece desafio às crianças; a outra é a trave de ferro mais alta e, assim como com as cordas suspensas, as crianças tendem a utilizar as mesmas estratégias para conseguir alcançá-la.

Zona da areia

Relativamente à zona da areia, observou-se que é uma das zonas mais percecionada e utilizada pelas crianças, preferência confirmada pelas mesmas e justificadas pelo facto de estar associada à praia. Algumas crianças utilizam esta zona para se deitarem no chão e fantasiarem que estão na praia; outras utilizam-na para colocar areia dentro dos sapatos e depositá-la noutro sítio; outras fazem construções de areia; por fim, outras imaginam que fazem bolos de areia, principalmente quando a areia se encontra mais húmida, devido à água da chuva.



Figura 6 - Zona da areia do espaço exterior

Zona da relva

A zona extensa de relva serve, essencialmente, para as crianças correrem, saltarem, andarem e sentarem-se a descansar.



Figura 7 - Zona da relva do espaço exterior

Para além destes espaços, há alguns *materiais soltos* (móveis manufacturados e naturais): *triciclos*, que as crianças utilizam para pedalar e para empurrarem; *pneus*, que as crianças utilizam, empilhando o máximo possível e escondendo-se lá dentro, para se sentarem e para empurrarem; *pás*, que utilizam para procurar areia húmida e *brinquedos fabricados*, utilizados para outras brincadeiras. Quando as crianças assim o solicitam, são disponibilizados *materiais de plástico*: varas, bolas, bancos de equilíbrio e cones. Por influência do adulto, estes objetos raramente são utilizados para outros efeitos que não os convencionados ou socialmente determinados, isto é, as bolas são para pontapear, as varas e os cones juntam-se e fazem um circuito que permite que as crianças passem por cima ou por baixo, consoante a altura das varas e os bancos de equilíbrio são para passar por cima, sem poisar os pés no chão.

Com o objetivo de tornar um espaço exterior mais rico, que proporcionasse mais oportunidades de ação para as crianças e aliado à vontade da Educadora do grupo de o potenciar, surgiu o projeto de dinamização, que veio a sofrer algumas alterações, nomeadamente com a introdução de alguns elementos: 1) três cabanas, 2) uma zona da casinha com um balcão e um lava-loiça, gavetas e dois armários, 3) dois trajetos com pneus, 4) um trajeto de cordas, 5) uma ponte e 6) um escorrega.²

Cabanas

As três cabanas não são fixas, o que permite que as crianças as movimentem para uma zona pretendida e são perçecionadas e utilizadas para brincadeiras dramatizadas

² Estas alterações ocorreram até dia 23 de abril, sendo que a partir do dia 24 pôde observar-se as crianças no espaço exterior já alterado.

(brincar às casinhas), principalmente, por meninas, que integram outros materiais soltos como fornos, bonecas e camas. Estas funcionam também como um foco de sombra, onde as crianças se colocam quando querem sair do sol ou até mesmo quando querem momentos de maior intimidade.



Figura 8 - Cabanas do espaço exterior

Zona da casinha

A zona da casinha é percecionada pelas crianças para o brincar dramático, designadamente o desenvolvimento de papéis sociais como cozinhar, lavar a loiça, tratar dos filhos, etc.



Figura 9 - Zona da casinha do espaço exterior

Trajeto dos pneus e cordas

Os trajetos dos pneus são constituídos por cinco pneus cada um (dois pequenos, dois médios e um grande) e permitem às crianças passar de um pneu ao outro sem cair. Também o trajeto das cordas permite às crianças atravessarem de um lado ao outro; no entanto, algumas crianças percebem este espaço para se pendurarem nas cordas de cima e baloiçarem.



Figura 10 - Trajeto de pneus do espaço exterior ("dragão de pneus")



Figura 11 - Trajeto das cordas do espaço exterior

Ponte de madeira

A ponte de madeira foi construída sobre a zona da areia. Inicialmente, as crianças utilizavam-na para passar por cima, para empurrar carrinhos, para andar de triciclo ou trotinete, para correr, para saltar da ponte para o chão e, por fim, para passar por baixo. No entanto, a educadora do grupo colocou pneus debaixo da ponte, o que levou a que a última *affordance* percebida se tornasse proibida.



Figura 12 - Ponte de madeira do espaço exterior

Aproveitando um declive do chão, colocou-se um escorrega, que as crianças utilizam para descer sentados, descer de joelhos, para subir em pé, subir de joelhos e para descer de cabeça para baixo e barriga para cima.



Figura 13 - Escorrega móvel do espaço exterior

Nesta fase do estudo, observaram-se as crianças em contexto de espaço exterior, durante o brincar livre. Na tabela seguinte estão contidos os registos de todas as ações realizadas pelas crianças, obtidas a partir da observação não participante efetuada de 13 de março a 26 de abril. Importa referir que a dinamização do espaço

exterior ocorreu até ao dia 23 de abril. Portanto a partir do dia 24 de abril*, as observações foram realizadas já em contexto de espaço exterior modificado.

Tabela 1 - registo de observações das ações das crianças durante o seu brincar livre

Dias de observação	Dia 1 (13 de março)	Dia 2 (14 de março)	Dia 3 (15 de março)	Dia 4 (20 de março)	Dia 5 (21 de março)	Dia 6 (22 de março)	Dia 7 (3 de abril)	Dia 8 (4 de abril)	Dia 9 (24 de abril) *	Dia 10 (26 de abril)
Nome										
M3	Correr pela área da relva	Correr livremente	Subir a estrutura 1	Subir a estrutura 1 e ficar elevado na parte mais alta, fingindo que é um castelo	Subir o escorrega e ficar sentado em cima a observar	Brincar solitário com uma bola	Subir às cordas suspensas da estrutura 2 com ajuda dos pares	Brincar na zona da areia: encher os pneus de areia com um lego a fazer de pá	Explorar todas as zonas novas	Trajetos dos pneus Subir pelo pneu mais pequeno, passar por todos os pneus até descer no último
MD3	Brincar na área do cimento às apanhadas	Empurrar o camião/carrinho	Andar de trotineta	Brincar na zona da areia a fazer escavações	Brincar na zona da areia a fazer bolos com areia húmida	Andar de trotineta e na mota de plástico	Brincar na zona da areia utilizando as mãos	Brincar na zona da areia utilizando um carrinho de mão	Explorar todas as zonas novas	Ponte Correr sobre a ponte
T4	Alcançar a trave de ferro da estrutura 1	Baloçar na trave de ferro da estrutura 1	Fazer o circuito da estrutura 1, sem poisar os pés no chão	Fazer repetições do circuito da estrutura 1	Subir ao ponto mais alto da estrutura 1 e ficar a	Testar a estrutura 2: subir às cordas suspensas com ajuda	Percorrer a parede de cordas da estrutura 2	Explorar a estrutura 2	Explorar todas as zonas novas	Escorrega no declive Descer o escorrega sentado,

					observar					deitado e de cabeça para baixo
N4	Subir a estrutura 1	Subir o escorrega pela parte de descer	Subir à trave de ferro da estrutura 2 com ajuda	Subir à trave de ferro da estrutura 2 utilizando o empilhamento de pneus para alcançar a parte mais alta sem ajuda	Fazer o circuito da estrutura 2 sem poisar os pés no chão	Fazer construções com brinquedos soltos do exterior	Explorar a estrutura 2	Fazer elevações com os braços nas cordas suspensas da estrutura 2	Explorar todas as zonas novas	Circuito das cordas Atravessar as cordas com as mãos agarradas à corda superior e os pés sobre a corda inferior
V5	Brincar no interior com os seus brinquedos e revistas	Brincar no exterior com os seus brinquedos	Imaginar um jogo de computador, mas no espaço exterior	Brincar aos vulcões na zona da areia: um buraco na areia é um vulcão, a lava é a areia	Brincar na areia	Fazer movimentos de ninja na área da relva	Brincar com os brinquedos soltos do exterior	Reproduzir os seus jogos de computador	Explorar todas as zonas novas	Escorrega no declive Descer sentado e deitado
M5	Brincar às mãos com as colegas	Subir às cordas da estrutura 2	Subir à trave de ferro da estrutura 2	Baloçar na trave de ferro da estrutura 2	Subir a estrutura 1, tentando completar o circuito	Subir à trave de ferro mais alta da estrutura 2 sem ajuda	Fazer o circuito da estrutura 2 sem poisar os pés no chão	Ajudar as outras crianças a alcançar a trave de ferro mais alta na zona da areia	Explorar todas as zonas novas	Casinha e cabanas Brincar aos pais e às mães

A grelha de observação diária revela as *affordances* utilizadas. Perante estes resultados pode afirmar-se que os participantes desenvolvem diferentes ações. Enquanto M3 prefere andar a correr pelo espaço aberto, MD3 procura atividades que satisfaçam o brincar dramático, tal como acontece como V5, ainda que o conteúdo do brincar dramático seja diferente. Outros preferem desafios físicos, como é o caso de N4 e T4. Já M5 procura tanto brincadeiras de brincar dramático, como desafios físicos. Concluiu-se, também, que M3, MD3 e V5, de dia para dia, experimentam diversos espaços e materiais; já N4, T4 e M5, durante o período de observação, utilizam sempre os mesmos espaços, desenvolvendo ações diferentes. Nos últimos dois dias, a observação realizou-se com base na requalificação do espaço exterior e, por esse motivo, os elementos introduzidos foram percecionados e utilizados por mais crianças e durante mais tempo, contrariamente ao que se verificou com os elementos já existentes no espaço que não foram percecionados pelas crianças.

Tendo por base a taxonomia funcional de *affordances* proposta por Heft (1988) e fazendo uma avaliação do espaço exterior em questão, este inclui as qualidades do ambiente propostas pelo autor, designadamente:

- 1) **superfícies planas relativamente suaves**, que possibilitam que as crianças andem de triciclos e trotinetes, corram, saltem e joguem em equipa (e.g. zona do cimento);
- 2) **declives relativamente suaves**, que permitem saltar da parte mais alta para baixo e escorregar (e.g. zona do declive na relva, escorrega fixo e móvel);
- 3) **objetos apreensíveis/ soltos**, como bolas, pás, canos e brinquedos diversos, que lhes proporciona escavações na areia, construções e jogos livres;
- 4) **objetos fixos**, como o trajeto dos pneus, a ponte e as estruturas que lhes permite passar por cima, subir, descer e saltar de cima para baixo;
- 5) **objetos fixos não rígidos**, como os baloiços e os pneus;
- 6) **superfícies escaláveis**, nas estruturas de madeira, com as paredes de escaladas e as paredes de cordas, que permitem descer, subir e ficar a observar no ponto mais alto;
- 7) **abertura**, que motiva a liberdade de movimentos pelo espaço prolongado;

- 8) **esconderijos, abrigos, refúgios**, atualmente com a construção de cabanas individuais que viabilizam momentos de intimidade ou de esconderijo;
- 9) **material moldável**, com a zona da terra e areia, que lhes proporciona a moldagem de bolos e castelos e a construção de pequenos túneis;
- 10) **água**, a que as crianças não têm acesso imediato, mas que podem pedir ao adulto e realizar experiências com a água na areia, no circuito de canos e noutras brincadeiras que surjam.

Tabela 2 - Caracterização do espaço exterior, com base na taxonomia funcional de Heft (1988)

Qualidades do ambiente que suportam determinadas affordances	Espaços/materiais	Affordances percebidas pelas crianças	Affordances utilizadas	Affordances proibidas
1) Ações em superfícies planas relativamente suaves	Relva Cimento	Correr Saltar Andar de bicicleta/trotinete Rastejar	Correr Saltar Andar de bicicleta/trotinete no cimento Rastejar na relva	Andar de bicicleta na relva Rastejar no cimento
2) Ações em declives relativamente suaves	Escorrega do parque Escorrega da relva Declive na relva	Subir de pé Subir deitado Subir sentado Descer em pé Descer deitado Descer sentado Deslizar Saltar	Subir de pé Subir sentado Descer em pé Descer deitado Descer sentado Deslizar Saltar	Subir deitado
3) Ações com manipulação de objetos/materiais	Bolas Carrinhos de mão Pás Bonecos Pneus Cabanas móveis Postes de basquete Troncos Volante	Atirar Empurrar Escavar Pegar Empilhar Puxar Construir Brincar aos pais e mães	Atirar Empurrar Escavar Pegar Empilhar Puxar Construir Brincar aos pais e mães	Empilhar pneus
4) Ações com objetos fixos	Escorrega do parque Estruturas de madeira Casinha Trajeto de pneus de pneus Ponte	Subir Descer Deslizar Saltar de/para Saltar sobre Passar por cima/por baixo Brincar aos pais e mães	Subir Descer Deslizar Saltar de/para Saltar sobre Passar por cima Brincar aos pais e mães	Passar por baixo da ponte
5) Ações com objetos fixos não rígidos	Cordas das estruturas Baloços de mola Cordas	Baloçar Pendurar	Baloçar Pendurar	
6) Ações em superfícies escaláveis	Estruturas Escorrega do parque	Trepar Subir Descer Observar a paisagem	Trepar Subir Descer Observar a paisagem	
7) Abertura	Zona da relva Zona da areia	Correr Deitar Saltar Observar a paisagem	Correr Deitar Saltar Observar a paisagem	
8) Esconderijos/abrigos/refúgios	Cabanas Ponte	Esconder Estar sozinho Brincar aos pais e mães Faz de conta	Esconder Estar sozinho Brincar aos pais e mães Faz de conta	
9) Ações com material moldável (areia, terra, neve)	Mesa da areia Areia Terra	Moldar Fazer construções	Moldar Fazer construções	
10) Ações com água	Mesa da água Água	Fazer experiências Beber Expelir Regar	Fazer experiências Beber Expelir	Expelir

4.1.2 Fotografias e desenhos

As fotografias e os desenhos foram dois instrumentos utilizados para recolha de informação relativa ao espaço exterior, junto das crianças. Inicialmente, solicitou-se às crianças que tirassem fotografias aos espaços em que mais gostavam de brincar e aos materiais com que mais gostavam de brincar e que verbalizassem o que faziam e o que gostavam de fazer nos espaços e com os materiais incluídos nas fotos (Anexo 1). Relativamente aos desenhos (Anexo 2), propôs-se às crianças que desenhassem os espaços/ materiais preferidos.

Tabela 3 - Registo dos espaços preferidos apontados através de fotografias das crianças

Fotografia de	Espaço preferido	Affordances percecionadas e utilizadas	Affordances proibidas
M3	Escorrega móvel	“Descer sentado”	
MD3	Zona da areia	“Descer em pé” “Fazer bolos de areia” “Fazer buracos”	
T4	Casinha exterior	“Brincar aos pais e às mães”	
N4	Zona do cimento	“Andar de bicicleta” “Empurrar o camião”	
V5	Areia	“Atirar” “Brincar aos ninjas”	Atirar areia
M5	Estrutura 1	“Subir os ferros” “Ficar pendurada nas cordas”	Subir à trave de ferro

Relativamente às fotografias recolhidas, cada criança prefere um espaço diferente, não se revelando nenhum fator dependente do género e da idade. As affordances utilizadas e proibidas registaram-se através do que as crianças disseram quando questionadas acerca do seu espaço preferido. No que diz respeito às

affordances proibidas, as enunciadas por V5, revelou-se serem proibidas, por ordem do adulto responsável; já M5 revelou a affordance proibida inerente a si própria, uma vez que não conseguiu subir à trave de ferro sozinha.

Tabela 4 - Registo dos espaços preferidos apontados através de desenhos das crianças

Desenho de	Espaço/material preferido
M3	Baloço
MD3	Casinha
T4	Trajetos de pneus/cabanas
N4	Trajetos de pneus
V5	Trajetos de pneus
M5	Cabanas
	Cordas
	Baloço de pneu
	Trajetos de pneus
	Escorrega móvel
	Casinha

Quanto aos desenhos, como dito anteriormente, foi proposto às crianças que desenhassem o seu espaço preferido, sem solicitar o que nele faziam. Os resultados evidenciam que a preferência dos espaços difere de criança para criança. De facto, os participantes, excetuando T4 e N4, não têm por hábito brincar juntos; cada um deles, tem outro(s) colega(s) habitual(ais), que não fez parte do estudo, revelando, por isso, a diversidade de escolhas. Durante o período de PPS do segundo semestre, T4 e N4 brincaram sempre juntos, revelando, assim, preferências pelos mesmos espaços. Já M5 desenhou diversos espaços como locais preferidos.

4.1.3 Circuitos

Segundo a Abordagem de Mosaico (Clark e Moss, 2011), os circuitos consistem na exploração de um espaço através de um passeio guiado pelas próprias crianças. No caso deste estudo, os circuitos realizaram-se, à vez, e as crianças foram verbalizando os seus espaços preferidos, apontando as affordances percecionadas e utilizadas e proibidas, caso existissem (Anexo 3). Os resultados obtidos constam na tabela 5.

Tabela 5 - Registo dos espaços mencionados pelas crianças durante os circuitos

Crianças	Espaço/material utilizado	Affordances percebidas	Affordances proibidas
M3	Estrutura 1	Subir a parede de escalada	
	Cordas	Trepar e ficar pendurado	
	Escorrega móvel	Escorregar sentado	
	Trajeto de pneus	Saltar de pneu em pneu	
	Casinha	Brincar aos pais e mães	
MD3	Casinha	Brincar aos restaurantes	(as cabanas estão partidas) (os armários estão partidos)
	Troncos	Brincar aos carros	
	Cabana		
T4	Armários	Arrumar os brinquedos	
	Estrutura 1	Subir	
	Escorrega fixo	Subir e descer sentado	
	Casinha	Brincar às casinhas	
	Estruturas 1 e 2	Subir e ficar pendurado	
	Baloço de mola	Baloçar	
	Trajeto de pneus	Trepar e saltar	Trepar os pneus mais altos
N4	Trotinetes	Andar no cimento	Andar na relva e na areia
	Escorrega fixo	Subir e descer sentada	
	Cabanas	Brincar aos pais e às mães	

V5	Estrutura 1	Fazer o circuito Ficar pendurada	Passar sozinha
	Trajeto de pneus	Saltar dos pneus para o chão	
	Cordas	Passar de um lado ao outro	
	Escorrega fixo Areia Trajeto de pneus	Descer deitado Brincar aos ninjas Saltar dos pneus pequenos para o chão Saltar dos pneus grande e médios para o chão	
M5	Canos Estruturas 1 e 2	Ficar pendurada com os braços	Saltar dos pneus grande e médios para o chão
	Trajeto de pneus	Equilibrar-se em todos pneus Saltar dos pneus para o chão Empurrar os colegas	
	Escorrega fixo	Deslizar “Fazer palhaçadas”	
	Casinha	Brincar aos pais e mães	
	Cordas	Passar de um lado para o outro de frente Passar de um lado para o outro de lado	

No que diz respeito aos circuitos pode concluir-se que, como foi verificado durante o período de observação, as crianças não se cingem apenas a um espaço, variando as suas escolhas, de acordo com o seu contexto individual.

M3 revela perceber affordances que lhe ofereçam mais desafio, contrariamente a MD3 que percebe ações baseadas no brincar dramático, como o brincar aos restaurantes. Já T4 e N4, continuando na tendência observada e partilhando muitos momentos durante o brincar livre, dividem as suas affordances percebidas e

utilizadas entre desafios físicos e brincar dramático. N4, por seu turno, tende a preferir mais desafios físicos. V5 percebe ações que não proporcionem grandes desafios físicos. De todos os participantes, V5 é o que elege menos espaços como preferidos. Já M5 reflete muito antes de nomear os espaços por ordem de preferência e faz uma referência ao espaço antes e após a requalificação. M5 revela a procura por affordances que lhe proporcionem desafios físicos e, por vezes, algumas de brincar dramático.

4.1.4 Questionário de resposta aberta à Educadora do grupo

A fim de complementar as perspetivas das crianças, foi efetuado um questionário de resposta aberta à educadora responsável pelo grupo, que permitisse recolher mais dados sobre o espaço exterior e sobre as perceções das crianças sobre esse espaço, mas na perspetiva do adulto (Anexo 4).

À questão “De que forma é o espaço exterior aproveitado?”, a educadora referiu algumas affordances como “(...) trepar, empurrar, e puxar, andar de triciclo e de trotinete (...)”, também verificadas no período de observação. Destacou ainda a ocorrência de jogo livre, de jogos de regras, de jogos com areia e água e também a sua utilização para o lanche da manhã.

Em seguida, questionou-se a educadora sobre os espaços/ materiais do exterior mais percecionados pelas crianças. A esta questão, a educadora salientou “espaços de areia, estruturas de trepar, área do cimento, do declive e da relva e a zona da casinha”. A educadora também referiu algumas affordances utilizadas, verificadas aquando da observação, como o brincar com flores, observar e empurrar carrinhos de mão.

No momento em que o questionário foi realizado, o espaço exterior estava a sofrer alterações, sendo, desta forma, importante enumerar as zonas do espaço exterior. Assim, foi pedido à educadora que enumerasse todos os espaços da zona exterior do contexto: área cimentada, zona do escorrega, zona relvada, zona de areia, onde se encontram as estruturas para trepar e os espaços em mudança, como o tanque de areia, construção de uma casa e ponte de cordas. Até ao final da PPS no segundo semestre, os espaços construídos foram a casinha, a ponte de cordas, uma ponte de madeira, um circuito de pneus e duas cabanas, como referido anteriormente.

Relativamente às potencialidades de cada espaço, a educadora salientou a promoção da atividade motriz, a importância das interações sociais, do contacto físico,

da observação, da descoberta e respeito pela natureza, do brincar sociodramático, do desenvolvimento da criatividade, da partilha e da interajuda.

Dado o observado na PPS relativamente à divisão do espaço comum entre 1.º ciclo e pré-escolar, questionou-se a educadora sobre as possibilidades de cada espaço, a proibição e a divisão dos mesmos. A estas questões, a educadora respondeu que são proibidas “(...) atividades que ponham em risco a integridade física de cada criança (Não atirar pedras, não sobrepor pneus de forma a que fiquem à altura da zona cervical da criança.)”. Já relativamente à proibição de espaços, foram referidos os que não possibilitam a supervisão do adulto, “essencialmente nos espaços que dão acesso ao portão da saída.” No que diz respeito à divisão entre o espaço do pré-escolar e do 1.º ciclo, a educadora afirmou que não existia nenhuma barreira física; porém, as crianças do pré-escolar não podiam usar os espaços do 1.º ciclo, uma vez que “a sua localização central em relação a todas as salas de aula, dificulta a concentração das crianças do 1.º ciclo.”

Discussão dos resultados

Para que a triangulação dos dados fosse mais clara para o leitor, procedeu-se à elaboração de uma tabela final (tabela 6), pois, segundo Stake (1999), trata-se de um processo que utiliza diferentes métodos para clarificar significados, podendo ser útil adicionar informações que possam auxiliar o estudo de caso.

Tabela 6 - Reunião dos dados recolhidos através das técnicas e instrumentos utilizados

Crianças	Observação	Fotografia	Desenho	Circuito
M3	Zona da relva Estrutura 1 Escorrega fixo Estrutura 2 Zona da areia Trajeto de pneus	Escorrega móvel	Baloço de pneu	Estrutura 1 Cordas Escorrega móvel Trajeto de pneus Casinha
MD3	Zona do cimento Empurrar camião/Carrinho Trotinete e mota Zona da areia Ponte	Zona da areia	Casinha	Casinha Troncos Cabanas Armários Estrutura 1
T4	Estrutura 1 Estrutura 2 Escorrega móvel	Casinha exterior	Trajeto de pneus Cabanas	Escorrega fixo Casinha Estruturas 1 e 2 Baloço fixo Trajeto de pneus
N4	Estrutura 1 Escorrega fixo Estrutura 2 Construções Cordas	Zona do cimento	Trajeto de pneus	Trotinetes (zona do cimento) Escorrega móvel Cabanas Estrutura 1 Trajeto de pneus Cordas
V5	Espaço interior Zona da areia Zona da relva Escorrega móvel	Zona da areia	Trajeto de pneus	Escorrega móvel Zona da areia Trajeto de pneus Circuitos de água
M5	Estrutura 2 Estrutura 1 Casinha Cabanas	Estrutura 1	Cabanas Cordas Baloço Trajeto de pneus Escorrega móvel Casinha	Estruturas 1 e 2 Trajeto de pneus Escorrega fixo Casinha Cordas

Tal como Gibson (1986) e Heft (1989) afirmam, há inúmeras affordances potenciais no ambiente, sendo apenas algumas percecionadas por cada criança, de acordo com as suas características individuais.

Com este estudo, quis perceber-se de que forma as crianças entendem o seu espaço exterior: as affordances que percecionam, as que utilizam e as que são proibidas, inerentes a elas próprias, ao adulto ou à situação em si (Figueiredo, 2015).

Os participantes do estudo foram seis crianças, com idades compreendidas entre os três e os cinco anos, do sexo masculino e feminino, pertencentes a um jardim-de-infância público, do distrito de Aveiro.

Relativamente ao estudo, este define-se pelo seu carácter qualitativo, iniciando-se a recolha de dados pela observação não participante, de modo a não interferir nas escolhas das crianças.

Os resultados obtidos permitiram concluir que há uma grande diversidade de escolhas no que diz respeito aos materiais e espaços utilizados pelas crianças. No entanto, verificou-se que as affordances percecionadas permitem ações físicas e motrizes que oferecem desafio, essencialmente na zona das estruturas. Este facto pode explicar-se, para além do carácter desafiante que as próprias estruturas apresentam, por, no início da PPS do segundo semestre, se constituírem como affordances proibidas. Após a (re)permissão de utilização, as crianças passaram a atualizar estas affordances, mesmo que por breves momentos. Os participantes deste estudo, durante o período de observação, também evidenciaram percecionar e utilizar estas duas estruturas, à exceção de MD3 e V5, que percecionaram e utilizaram affordances que lhes permitia o brincar dramático, ainda que em diferentes brincadeiras (“brincar aos pais e mães”, “brincar aos ninjas”), podendo explicar-se este facto pela diferença de género. À exceção desta circunstância, os fatores idade e género não foram relevantes durante a restante recolha de dados de observação. Após a requalificação do espaço, os novos espaços foram percecionados e utilizados mais vezes e pela maioria das crianças, o que pode confirmar a teoria de Heft (1988), que afirma que o espaço ideal das crianças é aquele que oferece múltiplas oportunidades de ação. Assim, o espaço anterior à requalificação era fraco, relativamente ao posterior, com mais oportunidades de ação. Estes resultados podem, também, revelar-se dependentes do fator da novidade, do que é novo, levando as crianças a explorarem, a percecionarem e a utilizarem o espaço até esgotarem as oportunidades de ação.

No que concerne às fotografias, foi proposto às crianças que fotografassem o seu espaço ou material preferido, questionando o que mais gostavam de fazer. Deste momento, concluiu-se que os participantes preferem espaços e materiais diferentes.

No entanto, não é possível analisar este instrumento de uma forma individual, sendo necessária a comparação entre fotografias e desenhos. Como tal, para os desenhos, foi apenas proposto às crianças que desenhassem o seu espaço preferido, sem que fossem questionadas sobre a razão e sobre que ações percecionavam e desenvolviam nos mesmos. Assim, verificou-se que as crianças registaram espaços diferentes em ambos os momentos. Importa referir que as fotografias e os desenhos foram registados em dias diferentes, podendo explicar-se a diferença de escolhas. No entanto, comparando a fotografia e o desenho, cada criança preferiu um espaço diferente, mas as affordances utilizadas eram idênticas. M3 fotografou o escorrega móvel e desenhou o baloiço de pneu, revelando que perceciona e utiliza ações que lhe permitem atividade física; MD3 fotografou a zona de areia e desenhou a casinha, o que confirma o observado; MD3 percecionou espaços que lhe proporcionem affordances relativas ao brincar dramático. Este facto pode estar associado, mais uma vez, ao fator da faixa etária, pois Vigotsky (1991) afirma que a criança em idade pré-escolar começa a interessar-se pela esfera real, querendo desenvolver brincadeiras em que imitem o papel do adulto nas suas tarefas diárias. T4 fotografou a casinha exterior e desenhou o trajeto de pneus e as cabanas. Neste caso, a situação revela que T4, como na tendência, não perceciona só ações de brincar dramático nem só de brincar físico, podendo explicar-se, assim, a diferença de escolhas. N4 apresentou a zona do cimento, através da fotografia, e o trajeto de pneus, através do desenho. Contrariando o que o fator género representa, N4 não perceciona ações de brincadeiras dramáticas quando questionada individualmente; no entanto, esta situação acontece quando partilha momentos de brincadeira com os pares. V5 fotografou a zona da areia e desenhou o trajeto de pneus. A zona da areia é a zona que ele elege para percecionar e utilizar as affordances relativas a brincadeiras dramatizadas. No entanto, registou-se, ao longo do estudo, uma tendência crescente desta criança em percecionar e utilizar ações físicas e que lhe ofereciam desafio, podendo, assim, explicar-se esta escolha de espaços entre um instrumento e outro. M5 fotografou a estrutura 1 e nos desenhos não conseguiu decidir-se por um espaço preferido e acabou por desenhar as cabanas, as cordas, o baloiço de pneus, o trajeto de pneus, o escorrega móvel e a casinha, o que revelou o já observado: que esta criança perceciona e utiliza diferentes ações, dependendo do factor individual.

Comparando as fotografias e os desenhos, cada criança escolheu coisas diferentes, podendo este facto explicar-se pela diferença de dias em que foi feita a proposta, à semelhança dos resultados obtidos durante o período de observação, em que algumas crianças não repetiam os espaços utilizados de dia para dia. Assim, este resultado pode não ser fiável, uma vez que a criança pode ter desenhado e/ ou

fotografado o espaço onde esteve no dia da proposta, e não o seu preferido. Além disso, as affordances percebidas dependem dos interesses de cada criança face às affordances potenciais, bem como das suas características individuais, como a “capacidade física ou as proporções do corpo” (Figueiredo, 2015, p. 15).

Pode também referir-se que, das alterações ocorridas no espaço exterior, o trajeto dos pneus foi a que, visivelmente, teve mais impacto, pelo seu caráter extenso e policromático, o que pode ter influenciado na altura de desenhar, sendo o mais preferido nos desenhos das crianças.

No que diz respeito aos circuitos, os participantes tinham de conduzir a investigadora pelo espaço exterior, revelando os espaços e materiais eleitos, por ordem de preferência. Esta fase serviu para culminar os espaços escolhidos até à implementação deste instrumento. Deste, concluiu-se que as crianças, apesar de não terem registado os mesmos espaços e materiais nas fotografias e nos desenhos, preferiram, maioritariamente, espaços que lhes permitissem desafios físicos e de brincar dramático.

Comparando os resultados obtidos no circuito, com os obtidos durante a observação, fotografias e desenhos das crianças, pode afirmar-se que as crianças perceberam e utilizaram affordances que foram, igualmente, registadas nos outros instrumentos; contudo, algumas só se registaram durante o circuito.

As affordances percebidas e utilizadas com menor frequência durante o período da observação são, na sua maioria, as que foram introduzidas após a requalificação do espaço exterior, como as cordas, a casinha, os troncos, as cabanas, o escorrega móvel e os circuitos de água, o que se reflete nestes resultados, uma vez que o período de observação após as alterações foi muito curto. V5 foi a única criança que mais affordances percebeu e utilizou no circuito, facto que se registou, quer no período de observação, quer nos resultados das fotografias e dos desenhos, decorrente de ter havido uma progressão na sua percepção e utilização do espaço exterior (como se explica posteriormente).

M3, durante a observação, revelou que utilizava o espaço exterior, principalmente, para correr livremente, num brincar solitário, e para subir/ trepar nos espaços que lhe permitiam essa ação, sendo essa a sua affordance mais vezes percebida e utilizada. Dado que as affordances potenciais podem ser definidas em relação às qualidades individuais do sujeito, comprovou-se a informação obtida durante o período de observação de M3, resultando em dados que permitem concluir que M3 percebe e utiliza o seu espaço exterior para ações que lhe possibilitem desafios físicos (de acordo com a sua idade e capacidade de resistência), sendo os seus espaços preferidos o escorrega móvel e os baloiços de pneus. MD3 recorreu,

frequentemente a brincadeiras dramatizadas, utilizando, para isso, diferentes materiais (painéis, copos, colheres, caminhões de brincar, bonecas, ...). Explorou também o brincar social e as suas affordances mais vezes percebidas e utilizadas foram construir e empilhar. Os resultados decorrentes do desenho e do circuito revelaram que as duas preferências de M3 são a casinha e a zona da areia.

T4 investiu no brincar funcional, desenvolvendo ações que lhe permitiam superar desafios físicos. T4 percebe determinada affordance, utiliza-a e explora-a até surgirem novas percepções. Se enfrentar determinada affordance que, inerente a si, se tornou proibida, esta criança utiliza diferentes formas de conseguir torná-la uma affordance atualizada. Além disso, percebeu e utilizou, algumas vezes, o brincar dramático. Assim, os resultados decorrentes da observação e dos instrumentos da AM, refletem que T4 prefere os espaços que lhe permitem perceber e utilizar affordances que possibilitam desafios físicos. N4, tal como T4, percebeu e utilizou o seu espaço exterior de forma desafiante. Recorreu, frequentemente, a estímulos físicos, percebendo diferentes níveis de dificuldade, tentando superá-los sempre.

V5, no início da PPS, não percebia nem utilizava o espaço exterior. Ainda no início da observação, V5 passou a utilizar o espaço exterior para reproduzir o seu brincar do interior, dramatizando jogos de computador na zona da areia. Posteriormente, passou a perceber e utilizar o espaço exterior na tentativa de experimentar os diferentes espaços, tentando superar desafios. Após a requalificação do espaço exterior, passaram a observar-se mais affordances percebidas e utilizadas por V5 nos espaços novos, nomeadamente no escorrega móvel e no trajeto de pneus. Pode concluir-se que a requalificação do espaço teve influência nas affordances que V5 percebeu e utilizou durante todo o estudo.

M5, durante o período de observação, mostrou a utilização do brincar dramático e do brincar funcional. Com o passar do tempo da recolha de dados para este estudo, M5 demonstrou que não se cingia apenas a um espaço/ material, mas foi alternando os espaços que escolhia para a sua brincadeira livre; no entanto, houve um registo constante de brincar funcional em diferentes espaços. A análise feita à informação obtida pode demonstrar o ecletismo de M5, ainda que, durante o circuito, tivesse revelado perceber e utilizar o escorrega fixo, o que não se registou nos outros instrumentos.

O questionário de resposta aberta à educadora do grupo, aliado ao período de observação, revelou que a ideia inicial que deu origem a este estudo se confirmou: o espaço do pré-escolar não é utilizado pelo 1.º ciclo e vice-versa, por, segundo a educadora, questões de preservação de segurança das crianças, sendo, dessa forma, impedida a sua circulação livre por todo o espaço exterior.

Capítulo 5- Conclusões

5.1 Síntese conclusiva

No início deste estudo levantou-se um objetivo geral, dividido em três objetivos específicos, a que se pretendeu dar resposta no final deste estudo: compreender quais as *affordances* percecionadas e utilizadas pelas crianças no espaço exterior, durante o brincar livre, caracterizando o espaço exterior do Centro Escolar onde decorreu a PPS do primeiro e segundo semestre, com base na taxonomia funcional de Heft e Kyttä; identificar as *affordances* percecionadas, utilizadas e proibidas durante o brincar livre e, por fim, nomear as *affordances* identificadas como preferidas pelas crianças.

No que diz respeito ao primeiro objetivo específico, concluiu-se que, no espaço exterior do Centro Escolar, há espaços e materiais que correspondem às qualidades do ambiente que suportam determinadas *affordances*, propostas por Heft (1989).

No início deste estudo, o espaço exterior caracterizava-se pela falta de áreas e materiais que possibilitassem um maior número de ações. Com a requalificação do espaço, foram construídas novas zonas (dragão, casinha, ponte de cordas, ponte de madeira, ...) e colocados novos materiais soltos (pás, canos, escorrega móvel, brinquedos, trotinetes, bicicletas, ...). Assim, na fase final da recolha de dados, já o espaço exterior se encontrava modificado, pelo que a caracterização realizada segundo a taxonomia funcional de Heft (1989) apresentava todas as qualidades do ambiente com um espaço ou material correspondente. No entanto, considera-se que seria mais benéfico existirem outros tipos de materiais (mais naturais e menos fabricados), que possibilitassem, ainda mais, oportunidades de ação.

Relativamente ao levantamento das *affordances* percecionadas, registaram-se as seguintes: correr, saltar, andar de bicicleta e/ ou trotinete, rastejar, subir de pé, subir deitado, subir sentado, descer em pé, descer deitado e descer sentado, deslizar, atirar, empurar, escavar, pegar, empilhar, puxar, construir, subir, descer, saltar de ... para, saltar sobre, passar por cima, passar por baixo, baloiçar, pendurar, trepar, observar, esconder, estar sozinho, moldar, fazer experiências, beber, expelir, regar. Este registo das *affordances* percecionadas resultou do período de observação e da implementação dos instrumentos da AM: fotografias, desenhos e circuitos. Em ambos os momentos, os participantes foram questionados sobre o que sentiam que podiam fazer em cada espaço.

No que diz respeito às affordances utilizadas, estas foram registadas, maioritariamente, durante o período de observação. Aqui deduziram-se as seguintes affordances: correr, saltar, andar de bicicleta, trotinete, rastejar, subir de pé, subir sentado, descer em pé, descer deitado, descer sentado, deslizar, atirar, empurrar, escavar, pegar, empilhar, puxar, construir, subir, descer, deslizar, saltar de ... para, saltar sobre, passar por cima, passar por baixo, baloiçar, pendurar, trepar, observar, esconder, estar sozinho, moldar, construir, fazer experiências, beber e expelir.

Em relação às affordances proibidas, registaram-se affordances proibidas inerentes ao adulto e affordances proibidas inerentes à criança. No que diz respeito às affordances proibidas por situações inerentes à criança, registou-se, apenas, a affordance subir deitado, uma vez que as crianças não conseguiram realizar essa ação. Em relação às affordances proibidas por circunstâncias inerentes ao adulto, registaram-se as seguintes: rastejar no cimento, andar de bicicleta e/ ou trotinete na relva, empilhar pneus, passar por baixo da ponte de madeira e expelir água. Assim, conclui-se que muitas ações impedidas foram-no por parte do adulto, revelando que as crianças percecionam um grande número de affordances, mas, muitas vezes, não têm grande possibilidade de agir.

Através dos circuitos, das fotografias e dos desenhos foi possível apurar os espaços preferidos das crianças.

Nas fotografias, cada criança escolheu um espaço diferente; no entanto, a maioria escolheu os espaços abertos (zona da areia e zona do cimento), o que pode revelar que as crianças preferem um espaço mais amplo e com menos quantidade de materiais, mas com mais qualidades que suportem as suas affordances percecionadas.

Nos desenhos, foram ilustrados espaços diferentes, exceto três crianças que elegeram o dragão de pneus como o seu espaço preferido.

Nos circuitos, tal como nas fotografias, os espaços escolhidos foram diferentes de criança para criança; contudo, notou-se uma tendência para a escolha de espaços que permitissem o brincar funcional.

Apesar de, em cada instrumento implementado, as crianças terem escolhido diferentes espaços, estes dados revelaram que as crianças utilizam a maioria do espaço exterior no seu todo, ainda que dentro dos limites impostos pela instituição.

5.2 Limitações e alterações

O estudo em questão foi realizado no período referente à PPS do 2º semestre. Durante este tempo, foram surgindo algumas limitações que poderiam levar a algumas alterações.

A primeira alteração necessária teve a ver com o período de observação. Após a análise dos resultados, notou-se que aquele período deveria ter englobado mais dias, após a requalificação do espaço, ou, de forma a não ter períodos de observação extensos, ter observado o mesmo número de dias antes e após a requalificação do espaço. Em alternativa, era possível observar após a requalificação do espaço exterior; no entanto, excluía-se a oportunidade de comparar as ações das crianças antes e após as alterações feitas.

Em seguida, deveria ter sido destinado mais tempo de observação diária; os 10 minutos diários reservados para cada participante revelaram-se não ser suficientes para recolher a informação necessária, que permitisse uma maior compreensão na análise dos dados.

Relativamente à utilização da Abordagem de Mosaico, devido também à escassez do tempo, foram usados apenas três instrumentos: as fotografias, os desenhos e os circuitos. Se tivessem sido utilizados os restantes instrumentos, sobretudo as reflexões em grupo, poderiam ter-se recolhido perceções mais interessantes de análise.

Por último, poderiam ter sido recolhidos dados diferentes se a implementação das fotografias, dos desenhos e dos circuitos tivesse ocorrido no mesmo dia, em momentos diferentes.

5.3 Sugestões

Registam-se, neste ponto, algumas sugestões para futuros trabalhos na área de investigação sobre a perceção das crianças dos/ nos espaços exteriores:

- desenvolver o mesmo estudo- com as alterações propostas no tópico anterior- com crianças numa faixa etária mais elevada (sete, oito e nove anos de idade).
- realizar o mesmo estudo em dois contextos diferentes, de forma a comparar resultados: um em contexto de espaço exterior considerado fraco; outro em espaço exterior considerado rico, segundo a taxonomia funcional de Heft.

5.4 Considerações finais

Na fase final deste estudo, é tempo de parar e de fazer um balanço, refletindo sobre os aspetos positivos e os aspetos negativos. Dado o conteúdo deste estudo, é importante ponderar que implicações estes resultados trazem para a prática pedagógica da professora estagiária e investigadora e para outros profissionais de educação.

Os ambientes naturais representam desafios dinâmicos que promovem a atividade motriz das crianças (Fjørtoft, 2001); no entanto, a realidade está ainda longe de algumas instituições de educação. É importante que se continue a investigar dentro desta área, exaltando sempre os benefícios que o brincar livre nos espaços exteriores em contacto natureza, promovem. Aliado a investigações, o essencial é passar da teoria à prática. Como concluído neste estudo, as crianças percecionam ações que, na percepção do adulto, são impossíveis, todavia, cabe às crianças percecionarem e agir com o que o seu ambiente lhes proporciona. Assim, o papel do adulto é certificar-se de que as crianças têm os meios para poder agir em segurança, promovendo o seu bem-estar e implicação. É importante sensibilizar todos os profissionais de educação, mostrando que o espaço exterior pode ser um verdadeiro suplemento do espaço interior no processo de desenvolvimento da criança (Figueiredo, 2015).

De uma forma mais pessoal, é crucial fazer uma reflexão sobre a ação desenvolvida durante a PPS. Tal como Dewey (1933, citado por Alarcão, 1996, p.175) reconhece, a reflexão como “uma forma especializada de pensar. Implica uma perscrutação activa, voluntária, persistente e rigorosa daquilo em que se julga acreditar (...), evidencia os motivos que justificam as nossas acções ou convicções e ilumina as consequências a que elas conduzem.”

Como tal, para este estudo, toda a reflexão foi importante, na medida em que ajudou a superar alguns obstáculos que foram aparecendo. Desde o início, enfrentaram-se várias fases, sendo, algumas delas, repletas de medos e anseios e outras de grandes vontade e esperança.

Inicialmente, o rumo deste estudo estava meio incerto e, durante muito tempo, não estava a ser possível dar o primeiro passo. Com o passar do tempo e com as observações das crianças no seu contexto, algumas dúvidas foram desaparecendo e todo o trabalho foi ficando mais definido.

Durante o período de PPS, houve dois papéis implícitos: o de professora estagiária e o de investigadora. Segundo Oliveira e Serrazina (2002), esta dualidade de papéis é importante, mas não é suficiente, sendo que “a qualidade e a natureza da reflexão são mais importantes do que a sua simples ocorrência.” (p. 34).

Atualmente, o brincar livre e no meio natural tem sido substituído por atividades impostas e, quase sempre, em locais em que a iluminação e o ar natural são escassos. É, por isso, cada vez mais importante que educadores e professores insistam neste – quase - novo tipo de aprendizagem, em que o papel da criança está na esfera central e em que se exaltam os valores de liberdade, escolha e é dada a devida importância aos seus gostos e preferências.

Este estudo foi fundamental para concluir que as crianças, sem que sejam influenciadas por alguém, percebem ações que um adulto consideraria impossível. Assim, a relação recíproca da criança com o ambiente, devido à inocência intrínseca à idade, torna-se ainda mais significativa.

Foi neste sentido que se pretendeu demonstrar a forma como as crianças percebem o espaço exterior, onde passam algum do seu tempo. Concluiu-se que, apesar de existir um tempo estipulado para a utilização do espaço exterior e de este ser limitado a cada faixa etária, as crianças conseguem retirar todas as potencialidades dos espaços e materiais que têm à disposição, fazendo da sua brincadeira livre algo fundamental para o seu bem-estar e desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e relacional.

Conclusivamente, considera-se este trabalho importante para o crescimento pessoal e profissional da autora, visto que permitiu um aprofundamento do conhecimento sobre o tema em questão, de autores que corroboram a ideia defendida ao longo deste processo.

Referências bibliográficas

Agrupamento de Escolas de Ílhavo. (2013). *Linhas Gerais do Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Ílhavo*. Ílhavo: Agrupamento de Escolas de Ílhavo.

Agrupamento de Escolas de Ílhavo. (2016). Agrupamento de Escolas de Ílhavo. Retirado de http://ageilhavo.edu.pt/sitio/images/2016-2017/PE-AEI_2016-19.pdf.

Amado, J. (2013). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Andrade, T. (2014). *Importância do Brincar: Quais as competências adquiridas durante o brincar no desenvolvimento infantil?*. Setúbal: Instituto Politécnico de Setúbal.

Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Aranega, D., Nassim, C., Chiappetta, A. L. (2006). A importância do brincar na educação infantil. *Revista CEFAC*, 8(2), 141-146.

Bento, G. (2015). Infância e espaços exteriores- perspectivas sociais e educativas na atualidade. *Investigar em Educação*, 2(4), 127-136.

Bettelheim, (s/d). *The importance of play*. The Play Years: Psychosocial Development. Retirado de <http://faculty.spokanefalls.edu/InetShare/AutoWebs/kimt/The%20Importance%20of%20Play.pdf>.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.

Brussoni, M., Olsen, L., Pike, I. & Sleet, A. (2012). Risky Play and Children's Safety: Balancing Priorities for Optimal Child Development. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 9(9), 3134-3148.

Carvalho, A., Alves, M. & Gomes, P. (2005). Brincar e educação: concepções e possibilidades. *Psicologia em estudo*, 10(2), 217-226.

Clark, A. & Moss, P. (2011). *Listening to young children- The Mosaic Approach*. Londres: National Children's Bureau.

Clark, C. & Uzzel, D. (2002). The affordances of the home, neighbourhood, school and town centre for adolescents. *Journal of Environmental Psychology*, 22, 95-108.

Coelho, A., Vale, V., Bigotte, E. & Figueiredo-Ferreira, A. (2015). Oferta educativa outdoor como complemento da educação pré-escolar: os benefícios do contacto com a natureza. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, Extr.*(10), 111-116.

Costall, A. (2005). Socializing affordances. *Theory & Psychology*, 5(4), 467-481.

Figueiredo, A. (2015). *Interação criança-espaco exterior em jardim de infância*. Aveiro: Universidade de Aveiro- Departamento de Educação.

Fjortoft, I. (2001). The natural environment as a playground for children: The impact of outdoor play activities in pre-primary school children. *Early Childhood Education Journal*. 29 (2), 111-116.

Gibson, E., & Pick, A. (2000). *An ecological approach to perceptual learning and development*. Oxford: Oxford University Press.

Gibson, J. & Schmuckler, M. (1989). *Going Somewhere: An Ecological and Experimental Approach to Development and Mobility*. *Ecological Psychology*, 1(1), 3-25.

Gibson, J. (1986). *The ecological approach to visual perception*. New York: Psychology Press.

Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Editora Atlas.

Gill, T. (2010). *Sem medo- Crescer numa sociedade com aversão ao risco*. Cascais: Princípia.

Godoy, A. (1995). Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*, 35(2), 57-63.

Heft, H. & Kytä, M. (2006). A psychologically meaningful description of environment requires a relational approach. *Housing Theory and Society*, 23(4), 210-213.

Heft, H. (1988). Affordances of Children's Environments: A Functional Approach to Environmental Description. *Children's Environments Quarterly*, 5(3), 29–37.

Heft, H. (1989). Affordances and the Body: An Intentional Analysis of Gibson's Ecological Approach to Visual Perception. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 19(1), 1–30.

Heft, H. (2003). Affordances, dynamic experience, and the challenge of reification. *Ecological Psychology*, 15(2), 149-180.

King, N. (1986). When educators study play in schools. *Journal of Curriculum and Supervision*, 1 (3), 233-246.

Kytä, M. (2002). The affordances of children's environments. *Journal of Environmental Psychology*, 22(1), 109-123.

Kytä, M. (2003). *Children in outdoor contexts- Affordances and independent mobility in the assessment of environmental child friendliness*. Helsinki: Helsinki University of Technology.

Lester, S., & Russell, W. (2010). Children's Right to Play: An Examination of the Importance of Play in the lives of Children Worldwide. *Early Childhood Development*, 57. The Netherlands: Bernard van Leer Foundation.

Moyles, J. (2002). *Só brincar? O papel do brincar da educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Neto, C. (2015). O Observador. Retirado de <http://observador.pt/especiais/estamos-a-criar-criancas-totos-de-uma-imaturidade-inacreditavel/>.

Oliveira, F. & Rodrigues, S. (2006). Affordances: a relação entre agente e ambiente. *Revista Ciências & Cognição*, 9, 120-130.

Ortega, A. & Rossetti, C. (2000). A concepção de educadores sobre o lugar do jogo na escola. *Revista do Departamento de Psicologia*, 12(2-3), 45-53.

Quivy, R., Campenhoudt, L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Rodríguez, G. G., Flores, J. G., & Jiménez, E. G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Sandseter, E. (2009). Affordances for risky play in preschool: the importance of features in the play environment. *Early Childhood Educ J*, 36, 439-446.

Saracho, O. & Spodek, B. (1995). Children's play and early childhood education: insights from history and theory. *The Journal of Education*, 177(3), 129-148.

Sarmiento, M. (2011). O estudo de caso etnográfico em educação. Itinerários de pesquisa – perspectivas qualitativas em educação, (137-279).

Sawyers, J. (1994) The preschool playground. Developing skills through outdoor play. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 65(6), 31–33.

Seltizz, C. et al. (1967). *Métodos de pesquisa nas relações sociais*. São Paulo: Herder.

Smith, P. (1986). Children's play: research developments and practical applications. *Early Childhood Development and Care*, 19 (1 e 2).

Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Stephenson, A. (2003). Physical risk-taking: dangerous or endangered. *Early Years*, 23(1), 35-43.

Stephenson, A. (2009). Horses in the sandpit: photography, prolonged involvement and “stepping back” as strategies for listening to children’s voices. *Early Child Development and Care*, 179, 131-141.

Vale, I. (2004). Algumas notas sobre investigação qualitativa em educação matemática: o estudo de caso. *Revista da ESE*, 5, 171-202.

Valério, J. (2016). *A importância do brincar no desenvolvimento da criança*. Retirado de http://www.psicologia.pt/artigos/ver_opiniao.php?a-importancia-do-brincar-no-desenvolvimento-da-crianca&codigo=AOP0394.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society- The development of higher psychological processes*. United States of America: Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (1991). O papel do brinquedo no desenvolvimento. Em L. S. Vygotsky. (Ed.), *A formação social da mente* (pp. 61-68).

White, R. (2004). Interaction with nature during the middle years: its importance to children’s development & nature’s future. Retirado de <https://www.whitehutchinson.com/children/articles/nature.shtml>.

Anexos

Anexo 1- Registo fotográfico do espaço preferido das crianças



Fotografia de M3



Fotografia de MD3



Fotografia de T4



Fotografia de N4

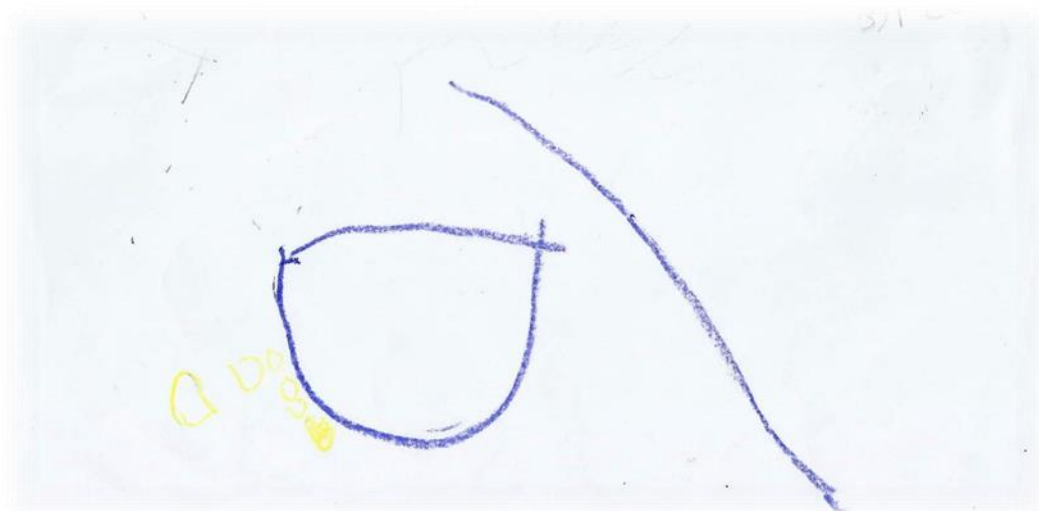


Fotografia de V5

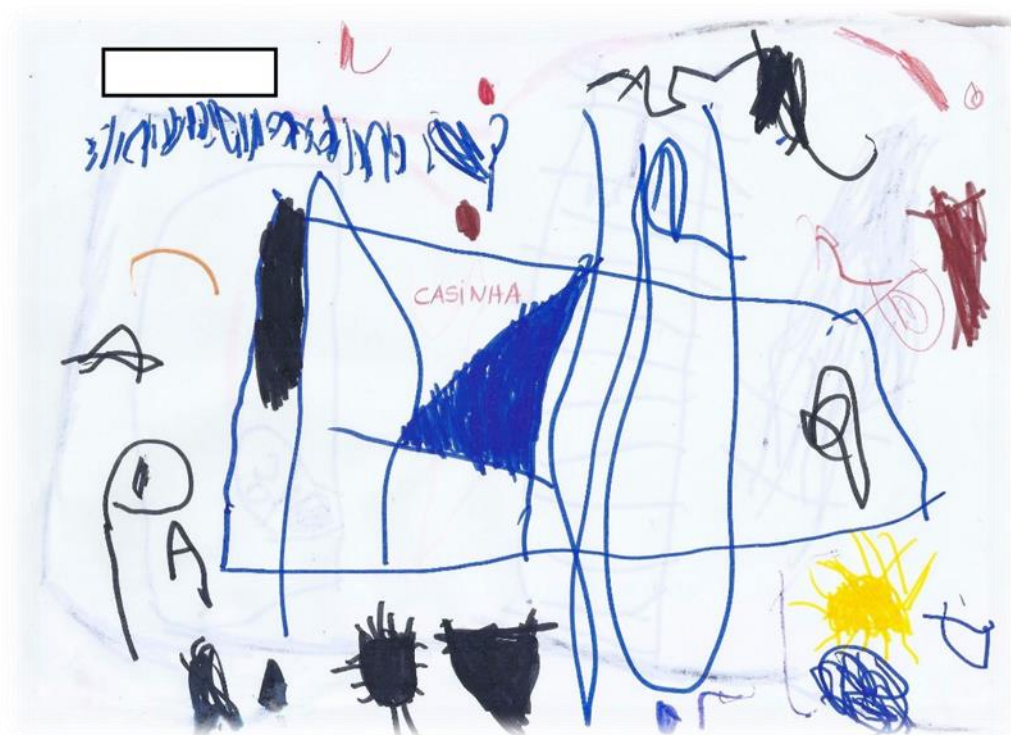


Fotografia de M5

Anexo 2- Registo dos desenhos dos espaços preferidos das crianças



Desenho de M3



Desenho de MD3



Desenho de T4 (1)



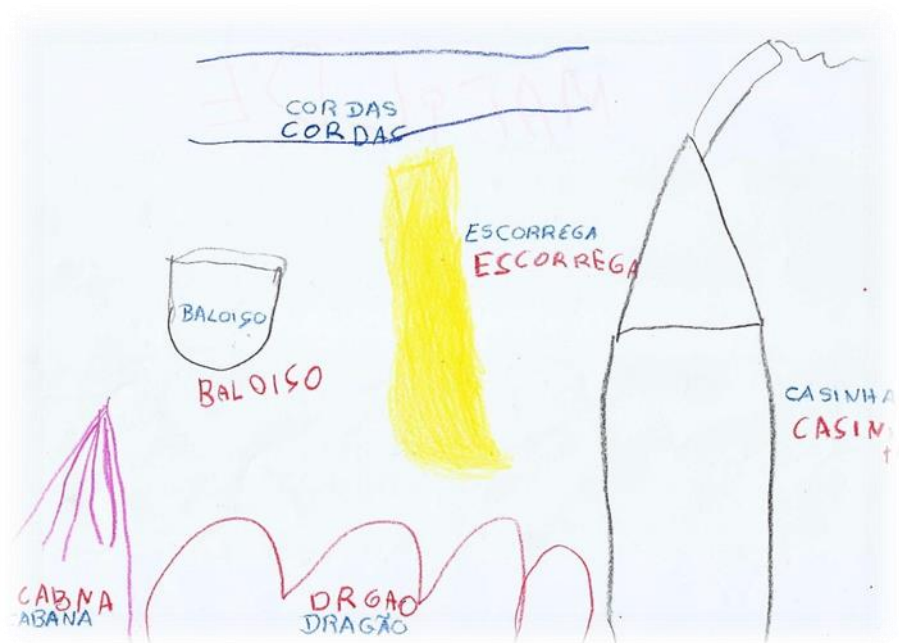
Desenho de T4 (2)



Desenho de N4



Desenho de V5



Desenho de M5

Anexo 3- Registo escritos do momento dos circuitos

M3

O M3 começou o circuito pela estrutura 1 e disse que gostava de a usar para subir a parede de escalada. Em seguida passou à zona das cordas, que usa para trepar e ficar pendurado. Em terceiro lugar, foi ao escorrega móvel e disse que só gostava de escorregar sentado. Como última escolha, foi ao trajeto de pneus e afirmou que usava para saltar de pneu em pneu e do pequeno para o chão. O M3 disse também que ia à casinha brincar.

MD3

Assim que começou o circuito, o primeiro sítio que visitou foi a casinha, em que disse gostar de fazer o comer e a brincar aos restaurantes. Seguiu depois para a zona dos troncos e disse que gostava de se sentar a fazer de carro. Também confessou que gostava de utilizar uma das cabanas, mas que estava partida, então tinha de ir para outros sítios. Referiu-se aos armários que também estavam partidos e que costumava utilizar para guardar os brinquedos dos meninos. Por último, mostrou a estrutura 1 que disse usar para subir para ficar mais alta. Antes de terminar, confessou não gostar tanto de outra cabana, porque já lá tinha ido e agora talvez estivesse partida.

T4

O primeiro sítio a visitar foi o escorrega grande do parque e disse usá-lo para subir e escorregar sentado. Em seguida, passou-se à casinha e o T4 afirmou que o que mais gosta de fazer é brincar a arrumar. O T4 confessou estar indeciso em especificar o espaço seguinte e acabou por dizer que gostava das duas estruturas para subir e ficar pendurado. Antes de terminar o circuito, ainda apontou para o baloiço do parque para dizer que também gostava de baloiçar nele e, por fim, conduziu até ao Trajeto de pneus de pneus e disse usá-lo para subir ao pneu mais pequeno e saltar para o chão; no entanto, revelou que não gosta tanto deste espaço, porque não consegue fazer o circuito todo, especialmente nos pneus maiores.

N4

A N4 começou por dizer que aquilo que mais gostava de fazer no exterior era andar nas trotinetes, mas só no cimento; depois fez referência ao escorrega amarelo e disse que usava para subir e para escorregar sentada. Também disse que, às vezes, ia às cabanas brincar aos pais e às mães e à estrutura 1 para fazer o circuito e para

ficar pendurada pelos braços. Em seguida, foi ao Trajeto de pneus de pneus e disse que gostava de saltar de qualquer um dos pneus para chão. Por último, disse que também gostava das cordas, mas que só ia com a ajuda de outra criança.

M5

Antes de começar o circuito, a M5 confessou que, antes de haver coisas novas, andava nas duas estruturas e gostava de ficar pendurada com os braços, mas achava a estrutura um um pouco mais fácil do que a dois. Já durante o circuito, especificou a sua ordem de preferência dos espaços, começando pelo trajeto de pneus, dizendo que gostava de andar por cima dos pneus, sem cair, de saltar com a amiga e de fazer um concurso a empurrar os rapazes, em que perde o primeiro a cair ao chão. Em seguida, passou ao escorrega grande do parque, que disse usar para deslizar e “fazer palhaçadas” e também para empurrar as outras crianças. Para o terceiro lugar de preferência escolheu a casinha, onde disse brincar com as meninas aos pais e às mães, mas confessou não estar lá muitas vezes por gostar mais de outros espaços. Por último, elegeu a zona das cordas e afirmou que tentava passar de um lado ao outro virada para a frente, “como nos filmes”, mas que ainda não consegue; então tinha de ir de lado.

V5

O primeiro espaço a visitar foi o escorrega amarelo, em que o V5 disse gostar muito de escorregar com a “coluna deitada”. Em seguida, passou à zona da areia que disse usar para “brincar aos ninjas” e, por fim, foi ao trajeto de pneus e confessou que gosta muito de saltar dos pneus para o chão, mas só dos pequenos, porque “os grandes não dão para saltar”. O V5 ainda se referiu aos canos (circuito de água) como “ainda não experimentei, mas deve ser divertido”.

Perceção das crianças do seu espaço exterior

1. De que forma é o espaço exterior aproveitado?

R: Jogo livre, brincar social espontâneo; jogos de conjunto (futebol, basquetebol, jogos de trepar, empurrar e puxar, andar de triciclo e de trotinete, observação da natureza. Jogos com água e com areia, jogos orientados. É utilizado também para o momento do lanche da manhã.

2. Que espaços do exterior as crianças mais frequentam?

Espaço de areia, estruturas de trepar, área cimentada onde andam de triciclo. Zona com pequeno declive, zona relvada onde as crianças observam e brincam com flores e relva e brincam com carrinhos de mão para empurrar. Zona da casinha.

3. De uma forma enumerada, especifique as zonas do espaço exterior.

*R: Área cimentada, junto às salas.
Zona do escorrega;
Zona relvada;
Zona de areia, onde se encontram as estruturas para trepar.
(existem espaços em mudança- tanque de areia, construção de uma casa, pontes de cordas).*

4. Quais as potencialidades de cada espaço?

*R: Promovem a atividade motora,
Interações sociais diversas;
Contacto, observação, descoberta e respeito pela natureza;
Jogo sócio dramático;
Criatividade;
Partilha, interajuda.*

5. O que não se pode/deve fazer em cada espaço?

R: Essencialmente atividades que ponham em risco a integridade física de cada criança. (Não atirar pedras, não sobrepor pneus de forma a que a que fiquem à altura da zona da cervical da criança).

6. Quais são os espaços menos recomendados e/ou proibidos? Porquê?

R: Espaços onde não possa haver a supervisão do adulto, essencialmente nos espaços que dão acesso ao portão de saída.

7. Há alguma divisão (visível e não visível) entre o espaço do pré-escolar e do 1.º ciclo? Se sim, porquê?

R. Não existe nenhuma fronteira física, contudo as crianças da educação Pré-escolar não utilizam os espaços dos campos de jogos, porque a sua localização central em relação a todas as salas de aula, dificulta a concentração das crianças do 1º ciclo. As crianças do 1º ciclo normalmente também não brincam no espaço mais reservado às crianças da educação pré-escolar. Por vezes participam em jogos de futebol no nosso espaço.